Niveau(x) d'enseignement 9 — Numéro EDUQ 9170654
Centre d'intérêt 570

Castonguay, Léopold

Instruments d'évaluation modules 01-02, programme P.I.G.E. / par Léopold Castonguay. -- [Québec?] : L. Castonguay, 1983.
vii, 179 f. ; 28 cm.

"Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. 177-179.

Vedette(s)-secondaire(s): Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s): Programme de perfectionnement * Perfectionnement des administrateurs * Evaluation de programmes * Administration scolaire * Instrument d'évaluation * Elaboration d'instruments * Questionnaire * Education des adultes * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Cette étude avait comme objectif de bâtir, de tester et de montrer comment utiliser des instruments de cueillette de données (questionnaires) permettant d'évaluer les réactions, les apprentissages, les transferts et les résultats chez les participants au programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école (modules 01 et 02), donné par l'ENAP.

Type de document:

1170654

INSTRUMENTS D'ÉVALUATION
MODULES 01 - 02
PROGRAMME P.I.G.E.

PAR
LÉOPOLD CASTONGUAY
Promotion 81-82
temps complet

PROJET D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Avril 1983

INT
455

SOUTENU
Le 29/04/83 à Québec

INSTRUMENTS D'ÉVALUATION
MODULES 01 - 02
PROGRAMME P.I.G.E.

PAR
LÉOPOLD CASTONGUAY
Promotion 81-82
temps complet

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

PROJET D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Avril 1983

10-10018187

REMERCIEMENTS

Nos remerciements les premiers vont d'abord à monsieur Sarto Lebel, conseiller en administration publique notre directeur académique. C'est grâce à son intérêt, sa motivation, son soutien et ses conseils efficaces que ce travail a été réalisé.

Cette étude a également été rendue possible grâce à la disponibilité et la collaboration des conseillers en perfectionnement affectés à la diffusion du programme intégré en gestion pour les directeurs d'école.

Nous voulons aussi manifester tout spécialement notre reconnaissance à monsieur Gaëtan Boisvert, le mandataire de l'organisme, pour son intérêt et son appui à notre réflexion.

Le coordonnateur des projets, monsieur Claude Angers, mérite nos remerciements pour ses conseils judicieux lors de la présentation du projet.

Un merci spécial va à madame Nicole Forgues pour avoir assumé inlassablement tout le travail de secrétariat.

Enfin, ma reconnaissance va à Noëlla et Éric qui se sont partagés une partie de mes tâches pendant mon séjour à l'École nationale d'administration publique. Grâce à leur compréhension, j'ai pu vivre entièrement l'expérience de la maîtrise.

AVANT-PROPOS

Le présent travail s'inscrit dans le cadre du programme de maîtrise en administration publique. Effectivement, le projet d'intervention est une démarche-conseil auprès d'un organisme public; il veut contribuer à l'analyse et à la solution d'un problème d'administration publique propre à l'organisme. A cause des deux dimensions précédentes, le projet doit répondre aux normes académiques déterminées par l'École nationale d'administration publique ainsi qu'aux attentes de l'organisme. Les besoins de l'étudiant seront également comblés puisque même s'il est obligatoire, le projet est aussi une activité personnelle.

Réalisé à la fin du programme de maîtrise il permet l'intégration du programme de maîtrise, l'utilisation et le développement de certaines habiletés de gestion. Enfin, il permet de confronter certains modèles théoriques avec l'environnement et le contexte particulier d'une organisation.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

AVANT-PROPOS iii

TABLE DES MATIÈRES iv

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE vi

LISTE DES ANNEXES vii

CHAPITRE 1: ÉTAT DE LA SITUATION 1

1.1 Problématique 2
1.2 Mandat 3

CHAPITRE 2: LE CADRE THÉORIQUE 5

2.1 Les concepts 7

2.1.1 Perfectionnement, formation et développement organisationnel 7
2.1.1.1 Définition du perfectionnement 7
2.1.1.2 Développement organisationnel 11

2.1.2 Notions de test, mesure, évaluation 13

2.1.3 Programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école (P.I.G.E) 26
2.1 3.1 Objectifs généraux 26
2.1.3 2 Objectifs généraux et spécifiques de chacun des modules 26

2.2 Les auteurs 31

2.2.1 Niveau des réactions 31
2.2.1.1 Donald Kirkpatrick 31
2.2.1.2 Robert J. Shader 34

2.2.2 Niveau des apprentissages 36
2.2.2.1 Roy et Dolke 36

2.2.3 Niveau des comportements 40
2.2.3.1 Virginia E. Schein 40
2.2.3 2 Peggy V. Stroud 47

2.2.4 Niveau des résultats 65
2.2.4.1 C.G. Moon, Théodore Hariton 65

2.2.5 Différents niveaux 78
2.2.5.1 William R. Tracey 78
2.2.5.2 Bernard M. Bass and James A. Vaughan 80

2.3 Cadre théorique retenu 83
2.3.1 Les auteurs 83
2.3.2 Les expériences 84

2.4 Méthodologie selon Kirkpatrick 86
2.4.1 Évaluation des réactions 86
2.4.2 Évaluation des apprentissages 88
2.4.3 Évaluation des comportements 89
2.4.4 Evaluation des résultats 91

2.5 Démarche 98
2.5.1 Les objectifs 98
2.5.2 Cheminement 98

CHAPITRE 3: LES RÉSULTATS 104

3.1 Niveau 1 - Réactions 105
3.1.1 Le questionnaire corrigé 105
3.1.2 Ses objectifs 105
3.1.3 Méthodologie d'utilisation 108

3.2 Niveau 2 - Apprentissages 110
3.2.1 Le questionnaire corrigé 110
3.2.2 Ses objectifs 120
3.2.3 Méthodologie d'utilisation 121

3.3 Niveau 3 - Comportements 123
3.3.1 Le questionnaire corrigé 123
3.3.2 Ses objectifs 123
3.3.3 Méthodologie d'utilisation 123

3.4 Niveau 4 - Résultats 125
3.4.1 Le questionnaire corrigé 125
3.4.2 Ses objectifs 127
3.4.3 Méthodologie d'utilisation 127

CONCLUSION 129

BIBLIOGRAPHIE 177

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableaux

I. Disadvantages and Values of University Executive Programs 33

II. Amount of Learning in the Programm 38

III. Fifth Order Partial correlations among seven variables 38

IV. Retention of the Subject matter in three courses 39

V. Pre and post-test means and signifiance of difference scores 43

VI. Comment les superviseurs évoluaient eux-mêmes les changements de leur comportement? 72

VII. Comment les subordonnés entrevoyaient les changements de comportement de leurs superviseurs? 75

VIII. Répartition des incidents par catégories 95

Figure

Figure A: Exemple de l'utilisation que l'on peut faire du schéma détaillé dans le présent module pour comparer entre elles l'évaluation formative et l'évaluation sommative. 15

LISTE DES ANNEXES

I. Résultats de l'expérience de Shader 131

II. Questionnaire portant sur la philosophie et les buts 133

III. Évaluation des réactions (première version) 136

IV. Questionnaire sur les apprentissages Modules 01 et 02 (première version) 138

V. Transferts des comportements 148

VI. Questionnaire sur les résultats Modules 01 et 02 (première version) 172

VII. Grille de lecture (Évaluation des apprentissages) 175

1. ÉTAT DE LA SITUATION

1. ÉTAT DE LA SITUATION

1.1 Problématique

Certaines écoles québécoises sont remarquables de vigueur, de dynamisme et d'efficacité. Dans un jugement de valeur nous pourrions affirmer qu'elles se comparent avantageusement aux meilleures écoles des autres provinces. Mais, il s'agit là d'une élite et une élite n'est solide et durable que si elle émerge directement d'une ma[illegible], sans discontinuité. Une élite sportive ne sert à rien si elle s'enrhume le jour de la compétition. Il peut en être de même en éducation. Cela la direction du perfectionnement à l'ÉNAP l'a bien saisi et elle veut par son Programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école inculquer, à la grande majorité des directeurs d'école, les principales connaissances, habiletés et attitudes utiles aux directeurs qui souhaitent faire une gestion efficace.

Ces connaissances, ces habiletés et ces attitudes ont été inventoriées dans une recherche que Emond et Lusthaus[1] ont menée auprès des directeurs d'école du Québec. Le programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école est une suite logique de cette recherche. Nous y retrouvons l'ensemble des conclusions de Emond et Lusthaus .

Le programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école se donne depuis l'automne 1980. En termes d'évaluation, seules les réactions des participants ont été recueillies d'après une mesure de satisfaction. Cette évaluation donnait déjà un éclairage indicatif sur d'autres points à évaluer. Tels les apprentissages, les transferts de comportements et les résultats.

---

[1] EMOND, Paul, LUSTHAUS, Charles, Principales connaissances, habiletés et attitudes utiles aux gestionnaires scolaires, ÉNAP, Québec 1981.

Les questions suivantes préoccupaient la direction:

- Est-ce que le programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école répond aux besoins des directeurs d école?
- Le déroulement des sessions est-il adéquat?
- Y a-t-il vraiment apprentissage grâce à ce programme de perfectionnement?
- Si oui, ça donne quoi? i.e. Y a-t-il transfert dans les comportements de gestionnaire chez les directeurs d'école au travail?
- Ces modifications de comportement donnent-elles des résultats?
- Est-ce que les résultats sont vraiment causés par le programme ou par d'autres événements?

L objectif de la direction du perfectionnement étant de répondre davantage aux besoins de ses clients, il est normal qu'elle s'interroge sur l'atteinte du but visé. De fait, la direction a cette préoccupation et elle veut se donner des instruments d'évaluation afin de prendre une décision éclairée.

D'autre part, des conseillers et des clients se posaient à peu près les mêmes interrogations. De plus, ces mêmes questions nous préoccupaient et s'avéraient une motivation plus que suffisante pour accepter la présente recherche qui consiste à bâtir des instruments d'évaluation.

1.2 Mandat

Le mandat se résume à <u>bâtir des instruments</u> de cueillette de données (questionnaires) permettant d'évaluer les réactions, les apprentissages, les transferts et les résultats, chez les participants des modules 1 et 2 au programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école.

Il s'agit aussi de tester la pertinence et la clarté des questinnaires au niveau des réactions et des apprentissages.

Il s'agit également de montrer comment utiliser ces instruments.

Le mandat décrit ci-haut me fut confié suite à quelques rencontres avec le directeur du développement à la direction du perfectionnement de l'ÉNAP et après constat du manque d'instruments adéquats pour évaluer les apprentissages, les transferts et les résultats. Quant aux réactions, la formule d'évaluation employée gagnerait à être revue et améliorée. Ainsi donc, l'évaluation des réactions s'ajoutait aux trois niveaux cités précédemment.

L'emphase mise sur le programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école commandait que l'on soit en mesure d'en connaître les retombées. L'étude s'amorce en se fondant sur cet objectif.

2. LE CADRE THÉORIQUE

2. LE CADRE THÉORIQUE

L'évaluation des activités de perfectionnement pose de sérieux problèmes quand nous en venons à établir un cadre théorique. Nous pourrons d'ores et déjà établir que les expérimentations données en ce sens ne sont pas nombreuses. Nous en retrouvons dans le monde scolaire, mais dans la ligne d'une "formation régulière", et non du perfectionnement. Les quelques expérimentations et principes que nous résumerons ci-après proviennent d'articles ou de rapport de chercheurs que nous avons pré-sélectionnés à travers un nombre assez volumineux d'articles.

Pour chacun des auteurs, nous résumerons, quand il est possible de le faire, sa conception du perfectionnement et de l'évaluation des activités, les expériences, la méthodologie et les résultats qui en découlent. Pour bâtir mon cadre théorique, j'ai emprunté de chacun de ces auteurs et sourtout de Kirkpatrick.

Avant de résumer certains auteurs qui ont parlé du sujet et d'élaborer le cadre théorique à partir duquel l'étude se fera, nous préciserons certains concepts importants qui sont pré-requis à celui de l'évaluation, tels que formation, perfectionnement, mesure, test, évaluation, niveaux d'évaluation et types d'évaluation.

2.1 Les concepts

2.1.1 Perfectionnement, formation et développement organisationnel

2.1.1.1 Définition du perfectionnement

Etant donné que le perfectionnement est un type de formation, distinguons d'abord la formation de base de la formation continue.

- Formation de base

  C'est un processus par lequel un individu est amené par une spécialité à fonctionner comme membre d'une société et à se préparer à exercer une future activité professionnelle.

  Cette formation de base se compose d'un contenu divisé en séquences dont les différentes parties s'intègrent les unes aux autres. La société reconnaît généralement ce type de formation comme étant une préparation adéquate pour l'exercice d'un métier ou d'une profession dans le monde du travail. V.g. un étudiant terminant un cours d'électricien.

- Formation continue

  C'est un processus par lequel un individu ajoute un complément à sa formation de base.

  Trois aspects caractérisent ce processus.

  1. Le développement individuel

     Ce type de développement repose sur l'initiative de l'individu selon ses goûts, ses intérêts et son désir de croissance personnelle. V.g. suivre un cours de langues, de natation.

2. <u>Le développement professionnel</u>

Ce type de développement s'oriente sur l'aspect professionnel. Il est déterminé par les goûts et les intérêts de l'individu en tant que professionnel. Cependant, il s'agit d'une approche globale qui ne vise pas à solutionner un problème précis lié à une fonction particulière. V.g. suivre un cours en management pour un directeur pédagogique. Dans ce cas, le développement est encouragé par l'organisme mais initié par l'individu.

3. <u>Le perfectionnement</u>

C'est un processus qui favorise, chez un employé ou un groupe d'employés d'une même organisation ou d'organisations similaires, l'acquisition ou le développement de connaissances et d'habiletés aussi bien que la prise de conscience, la modification ou le renforcement d'attitudes qui rendront l'individu plus efficace et plus satisfait au niveau de son travail. V.g. un directeur d'école qui s'inscrit au programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école.

- Programme de perfectionnement

  Selon le Micro Robert un programme est une suite d'actions à accomplir pour arriver à un résultat.

  C'est aussi l'ensemble ordonné des opérations nécessaires et suffisantes pour obtenir un résultat.

  En joignant la définition de programme à ce que nous connaissons du perfectionnement nous pouvons obtenir la définition suivante pour un programme de perfectionnement:

QUOI?
Processus divisé en étapes ou séquences visant un ou des objectifs d'apprentissage prédéterminés.
POURQUOI?
Pour augmenter les connaissances, (le savoir), les habiletés (le savoir-faire), et les attitudes (le savoir-être) en relation avec des besoins individuels ou organisationnels.
COMMENT?
Par la réalisation d'activités.

- Phases

Les quatre phases d'un programme de perfectionnement pouvant être identifiées sont:

1) Étude des besoins;
2) Élaboration et conception;
3) Diffusion;
4) Évaluation.

Afin de mieux cerner ces phases, nous répondrons pour chacune d'elle aux trois questions suivantes:

- QUOI?
- POURQUOI?
- COMMENT?

1) Étude de besoins:
QUOI?
Une méthode de recensement ou d'inventaire.
POURQUOI?
Pour assurer l'adéquation ou la pertinence des objectifs avec les besoins du client et non avec ceux du concepteur.

COMMENT?

À partir d'information fournie par des instruments de mesure.

2) Élaboration et conception:

QUOI?

Le mûrir.

POURQUOI?

Pour diffusion auprès d'une clientèle.

COMMENT?

En définissant le contenu, la stratégie d'administration, en le validant.

3) Diffusion:

QUOI?

L'administrer.

POURQUOI?

Pour répondre aux besoins de la clientèle.

COMMENT?

Par l'animation:

- théorie;
- jeux de rôle;
- mise en situation;
- exercices;
- autres stratégies.

4) Évaluation

QUOI?

Porter un jugement.

POURQUOI?

Pour prendre une décision relative à l'objet évalué.

COMMENT?

Par la réalisation d'activités préliminaires:

- déterminer ces paramètres de l'étude;
- cueillir les données;
- analyser les données;
- classifier les besoins.

2.1.1.2 Développement organisationnel

Plusieurs auteurs ont défini le développement organisationnel. Nous en citerons quelques-uns.

- Selon Tellier et Tessier[2]

  Le développement organisationnel est essentiellement un processus d'éducation qui vise à identifier les ressources humaines, à modifier une culture interne dans le sens d'établir un mode de relations humaines basées sur la collaboration et non sur la compétition, à implanter un modèle d'autorité démocratique. Il s'agit de rendre l'organisation plus humaine, avec tout ce que cela comporte de conflits d'incertitudes mais aussi de vitalité. Ce mouvement vise donc à accroître l'efficacité organisationnelle.

- Selon Laurent Bélanger[3]

  "Le D.O. est avant tout une stratégie globale d'intervention qui porte sur la structure et le fonctionnement d'une institution. Elle est globale premièrement parce qu'elle prend

---

2 TESSIER, Robert, et TELLIER, Yvan, Changements planifié et développement des organisations, théorie et pratique, Édition EPI/IFC, Montréal, 1973, 824 p.

3 BÉLANGER, Roland, Relations industrielles, vol. 27, no. 4.

comme cible toute une entreprise, deuxièmement, parce que, en facilitant la réflexion sur les processus, on en vient à questionner la philosophie de la direction, les objectifs, la structure, de même que la nature des rapports formels et informels. En faisant du D.O. une stratégie globale d'intervention, on exclut pas la possibilité de recourir à des stratégies particulières qui s'inspirent des diverses théories en sciences du comportement".

- Selon Becker[4]

  "Le D.O. peut aussi se définir comme un effort de concilier le plus grand nombre d'attentes individuelles et organisationnelles dans la situation de travail".

  "C'est un processus de changement planifié qui s'intéresse aux personnes d'une organisation et qui prend cette organisation comme un tout. Le D.O. veut changer l'organisation en s'adressant aux personnes qui font l'organisation: comment travaillent-ils ensemble, comment fonctionnent-ils dans leur sous-unités, et qu'est-ce qui pourrait être changé pour les rendre plus efficaces".

Le développement organisationnel serait donc une intervention planifiée pour agir sur les mentalités, le climat, la façon de travailler, le processus de travail et de communication.

D'autre part, le développement de l'organisation serait une intervention planifiée pour agir sur les politiques, les structures, les procédures et les responsabilités.

---

[4] BECKER J., Public Management, sept. 1978.

Le perfectionnement s'adresse au deux par des programmes différents.

2.1.2 Notions de test, mesure, évaluation

1. Notion de test

   Le test est une épreuve qui permet de mesurer le savoir ou les apprentissages d'un individu ou d'un groupe.

   Il permet donc:
   - de comparer les apprentissages;
   - de repérer certaines notions;
   - de tirer des conclusions.

2. Notion de mesure

   La mesure est:
   - l'attribution de symboles numériques:
   - à des objets ou à des événements;
   - selon les règles déterminées.

3. Notion d'évaluation

   - Types d'évaluation

     1. Évaluation formative

        C'est l'évaluation dont les données servent à améliorer la qualité et/ou l'ampleur d'une activité, en fonction des acquis pré-déterminés.

     2. Évaluation sommative

        C'est l'évaluation dont le but est de déterminer si oui ou non l'activité se poursuivra, si oui ou non les acquis pré-déterminés sont atteints.

Notre travail touchera davantage le deuxième type mais pourra également avoir une incidence sur la qualité des activités.

Girard et Morissette sont nos sources pour établir cette distinction entre les deux types d'évaluation. Pour fins de clarification nous reproduisons leur figure 13.7.tirée de Mesure fondée sur les objectifs.[5]

V.g. Si je dis d'un élève: il a eu 80 pour ce test; je ne pose aucun jugement de valeur: c'est une mesure.
Si j'ajoute: c'est un très bon résultat, je pose un jugement de valeur: c'est une évaluation.

Si j'ajoute que l'étudiant sera promu à un niveau supérieur l'an prochain, je rends une décision.

---

[5] GIRARD, R. et MORISSETTE, D., Mesure fondée sur objectifs (module XII, p. 25), Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, 1978

Évaluation formative	Évaluation sommative
1. Elle est habituellement faite à partir de tests critériés.	1. Elle peut être faite à partir de tests normatifs ou de tests critériés.
2. La plupart du temps, elle vise des habiletés spécifiques et donc des comportements.	2. Elle vise plutôt l'ensemble des habiletés ou des habiletés plus générales.
3. Elle est faite en cours d'apprentissage.	3. Elle est réalisée surtout à la fin d'un cours ou d'un programme.
4. Elle vise à déceler des difficultés d'apprentissage ou des faiblesses dans l'enseignement.	4. Elle vise à déterminer la somme des connaissances acquises par rapport aux autres sujets.
5. Elle permet de décider si l'étudiant peut continuer dans son apprentissage ou s'il doit revenir sur certains points plus difficiles qui n'ont pas été maîtrisés.	5. Elle porte un jugement sur une étape dans la scolarité, comme la fin d'un cours ou d'un programme. L'étudiant sait s'il peut aborder un autre cours ou s'orienter autrement.
6. Son aspect diagnostique fait qu'elle a souvent comme conséquence l'enseignement correctif ou une autre forme d'aide pédagogique.	6. Elle amène parfois à faire des changements d'envergure dans les programmes ou les méthodes.
7. Elle peut servir à l'enseignant pour juger de l'efficacité de son enseignement au jour le jour.	7. Elle peut servir à l'enseignant ou à l'administrateur pour juger de la qualité d'un enseignement dans son ensemble ou d'un programme

Figure A: Exemple de l'utilisation que l'on peut faire du schéma détaillé dans le présent module pour comparer entre elles l'évaluation formative et l'évaluation sommative.[6]

---

6 GIRARD, R. et MORISSETTE, D., supra note 5, page 25.

- Définition de l'évaluation

L'évaluation est:

a) porter un jugement de valeur:

b) sur un programme, une activité ou sur le rendement d'une personne ou d'un groupe de personnes;

c) à partir de l'information disponible;

d) en vue d'une décision.

Ces définitions nous sont fournies par Girard et Morissette[7] qui ajoutent: "Ce qui distingue la mesure de l'évaluation, c'est que le résultat de l'évaluation est un jugement de valeur qui, la plupart du temps, n'est pas quantitatif, mais plutôt qualificatif et qui comporte à des degrés divers une part de subjectivité".

V.g. Si je dis d'un élève: il a eu 80 pour ce test; je ne passe aucun jugement de valeur: c'est une mesure.

Si j'ajoute: c'est un très bon résultat, je porte un jugement de valeur: c'est une évaluation.

Si j'ajoute que l'étudiant sera promu à un niveau supérieur l'an prochain, je rends une décision.

Dans l'exemple cité l'évaluation précède et prépare une décision. L'évaluation se base aussi sur une mesure. Cependant, tel n'est pas toujours le cas car après avoir demandé à des participants à une session de réagir en répondant à des questions touchant la session (test) et que ceux-ci disent que l'animation est fortement déficiente, je

---

7 GIRARD, R. et MORISSETTE, D., Mesure fondée sur objectifs (module X, p. 5) Faculté des sciences de l'étudation, Université Laval, 1978.

décide de changer l'animateur. J'ai alors pris une décision à partir de l'évaluation des participants, mais je n'ai pas de mesure.

Ceci nous amène à parler d'évidence et de preuve.

Selon Kirkpatrick[8], en évaluation des réactions, des apprentissages, des comportements et des résultats, il est plus facile d'obtenir l'évidence que la preuve qui s'avère presque impossible à obtenir dans certains cas.

Prenons l'exemple des cours de justice, dit-il. Un témoin n'est pas jugé "coupable" à moins que l'évidence soit si forte qu'il n'y ait aucun doute "raisonnable". Le mot "raisonnable", naturellement, crée encore un problème. Qu'est-ce que c'est qu'un "doute raisonnable"? L'intention est qu'une personne est innocente jusqu'à ce qu'on ait prouvé sa culpabilité. Et les avocats, les jurés, les juges, les journalistes, les observateurs juridiques et les lecteurs de journaux continueront à argumenter concernant la "culpabilité" ou "l'innoncence" d'un témoin.

Appliquons ces mots, "évidence" et "preuve" à l'évaluation des programmes de perfectionnement. Dans les articles précédents j'ai divisé le processus d'évaluation en quatre segments ou stages comme suit:

---

8 KIRKPATRICK, Donald L. Evaluating Training Programs, Training and Development Journal, November 1977, Vol. 31, no 11.

1) <u>Réactions</u>

Comment les participants se sentent-ils concernant le programme qu'ils viennent de suivre?
Jusqu'à quel point sont-ils des "acheteurs satisfaits?

En mesurant la réaction, nous pouvons demander aux participants qu'est-ce qu'ils pensaient du programme (le sujet, les animateurs, l'horaire, les facilités, etc.) La question clé ici est de savoir si les gens donnent des réactions honnêtes. Si, par exemple, ils doivent signer leurs formules d'évaluation des réactions et qu'ils ont peur d'être critiqués, alors les réactions sont seulement une "évidence" des sentiments des participants. Si d'un autre côté, ils sont complètement honnêtes, alors leurs formules d'évaluation des réactions est une "preuve" des sentiments et de la satisfaction des participants. Ce facteur d'honnêteté en est un qui est immédiatement contrôlable et par le fait même la "preuve" des réactions est relativement facile à obtenir. Par exemple, les formules d'évaluation ne devraient pas être signées et devraient être manipulées ou ramassées de façon à ce qu'il n'y ait aucune possibilité d'identifier les personnes qui les ont complétées. Si ceci est clair pour les participants, des réactions honnêtes peuvent être obtenues et nous aurons effectivement une "preuve" des réactions.

2) <u>Apprentissages</u>

Jusqu'à quel point les participants ont-ils appris des informations et des habiletés nouvelles? Jusqu'à quel point leurs attitudes sont-elles différentes?

En mesurant l'apprentissage des connaissances, des habiletés et attitudes, c'est relativement facile d'obtenir "l'évidence" mais plus difficile d'obtenir "la preuve". Par exemple, si nous donnons une session sur la "motivation", nous pouvons demander aux participants: "Qu'avez-vous appris?" Les réponses peuvent varier de toutes les façons possibles du "rien" à "j'ai appris comment motiver mes employés". Ces sortes de données, que nous les obtenions oralement ou par écrit, sont strictement de l'ordre de "l'évidence". Si nous voulons obtenir la "preuve", nous devons mesurer l'apprentissage sur une base objective en comparant leurs connaissances, leurs habiletés, et leurs attitudes avant la session avec leurs connaissances, leurs habiletés et leurs attitudes après la session. Pour ce faire, nous avons besoin d'une sorte de pré-test et de post-test pour obtenir ces données.

A première vue, ça semblerait nous fournir la "preuve" sauf pour un facteur. Nous ne sommes pas tout à fait sûrs si le changement dans la connaissance, l'habileté, ou les attitudes viennent du programme de perfectionnement ou de quelque autre source. Par exemple, un résultat plus élevé sur le post-test peut être dû à quelques facteurs comme le fait de faire le test pour la deuxième fois ou des choses que nous avons appris en dehors du programme de perfectionnement. Ici, la différence entre le pré-test et le post-test nous fournit "l'évidence" et non la "preuve".

Afin d'obtenir la "preuve", nous avons besoin d'éliminer tous les autres facteurs qui pourraient avoir causé des changements dans le post-test comparé aux résultats du pré-test. Ceci peut être fait en utilisant des groupes expérimentaux et des groupes contrôles. Le groupe expérimental est un groupe qui suit le programme de perfectionnement. Le groupe contrôle est un groupe qui ne suit pas le programme de perfectionnement.

Par exemple, nous pouvons avoir cinquante superviseurs à la production dans notre organisation. Ceux-ci peuvent être divisés au hasard par ordre alphabétique avec chacun des autres participants dans le groupe expérimental. Ou, ils peuvent être divisés sur une base systématique de sorte qu'il y en a vingt-cinq dans chaque groupe avec une éducation, une expérience, un travail, un âge, similaires et quelques autres facteurs qui pourraient affecter les résultats de leurs tests. Les deux groupes complèteraient le pré-test et le post-test en même temps. La moyenne des résultats serait comparée.

Par exemple, un cours sur "les relations humaines" doit être donné à des superviseurs. La moitié d'entre eux (vingt-cinq) formera un groupe expérimental pour participer au programme. L'autre moitié recevra le cours plus tard, de sorte qu'ils deviendront le groupe contrôle. Le "supervisory Inventory on Human Relations"[9] (80 items) sera employé comme pré-test et post-test.

Supposons que la moyenne des résultats serait:

	Pré-test
Groupe expérimental	61.4
Groupe contrôle	62.7

Le cours était alors donné au groupe expérimental. Après avoir complété le cours, les deux groupes complèteront encore le test avec les résultats suivants:

	Pré-test
Groupe expérimental	69.9
Groupe contrôle	69.8

---

[9] KIRKPATRICK, Donald L., Supervisory Inventory on Human Relations, A.S.T.D., 1975

Dans cet exemple, le gain pour le groupe expérimental était de 8.5 (69.9 - 61.4). Le gain pour le groupe contrôle était de 7.1 (69.8 -62.7). La différence entre les gains des deux groupes était de 1.4 (8.5 - 7.1) en faveur du groupe expérimental. Ceci est un résultat net attribuable au cours ou à la session parce que tous les autres facteurs furent les mêmes autant pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. Ainsi, le gain dû au programme fut seulement de 1.4 ce qui n'est pas très significatif. Ainsi, nous n'avons pas de "preuves" qu'un apprentissage significatif a eu lieu.

Si nous n'avions pas utilisé le groupe contrôle le gain de 8.5 pour le groupe expérimental aurait été hautement satisfaisant. Cela nous aurait donné une bonne "évidence" que l'apprentissage avait eu lieu. Mais nous devions utilisé un groupe contrôle de manière à éliminer les autres facteurs qui auraient pu contribuer au gain. Si nous avions découvert que les résultats du post-test et du pré-test pour le groupe contrôle était de 63.5 et 62.7 (un gain de .8) au lieu de 69.8 et 62.7 (un gain de 7.1), alors la différence entre le gain du groupe expérimental et celui du groupe contrôle aurait été de 7.7 (8.5 - 0.8) ce qui aurait été satisfaisant. Alors nous aurions eu la "preuve" de l'apprentissage.

3) Comportements

Jusqu'à quel point leur comportement au travail a-t-il changé? Résultat du fait qu'ils ont assisté au programme de perfectionnement?

Il est relativement facile d'obtenir "l'évidence" des changements de comportement qui surviennent chez les participants parce qu'ils ont assisté à un programme. Tout ce que nous avons à faire c'est de leur demander. Trois mois ou trois jours ou trois semaines après une session nous pouvons interviewer les participants et demander: "Qu'est-ce que vous faites différemment dans votre travail depuis que vous avez suivi une session en relations humaines?" Les réponses pourraient être:

"Lorsque les gens font un bon travail je leur souligne".

"Je les écoute et j'essaie de les connaître mieux".

"Je leur laisse savoir ce que j'attends d'eux".

"Je les récompense pour leur performance".

"Je les consulte sur différents points".

"J'essaie de faire en sorte que leur travail soit plus intéressant et plus motivant".

Nous pourrions aussi aller voir leur patron et leur demander: "Avez-vous noté quelques changements dans le comportement de vos subordonnés depuis qu'ils ont assisté au programme en relations humaines?" Les réponses peuvent varier de:

"Non, je n'ai vu aucun changement" à:

"Oui, il traite sûrement ses subordonnés d'une façon beaucoup plus positive".

Les réponses des participants ou de leur patron fourniraient quelque "évidence" de l'efficacité du programme en terme de changement dans les comportements au travail. Toutefois, ces sortes de réponses ne fourniraient pas de "preuves".

Comment pourrions-nous obtenir une "preuve"? Ceci demande une approche de recherche qui pourrait se faire comme ceci:

- Mesurer le comportement avant le programme de perfectionnement.

- Mesurer le comportement après que le programme de perfectionnement soit complété.

- Prouver que quelques autres changements dans le comportement sont dûs au programme et non pas à d'autres facteurs tels que les ajustements de salaires, le coaching par son patron, l'influence d'autres personnes à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation, la lecture de livres ou d'articles, ou une expérience que le participant a eue.

Il est difficile de faire la première étape, c'est-à-dire mesurer le comportement avant le programme. Nous devrions le faire assez souvent pour être certain que le comportement est typique. Nous devrions le faire de telle manière que nous puissions être certain que la mesure est adéquate.

La seconde étape est encore plus utile. D'une part, nous devrions attendre assez longtemps pour mesurer le comportement afin d'être certain que le participant a eu une opportunité de changer son comportement. Ça peut être une semaine, un mois ou trois mois et ça pourrait varier pour différentes personnes. Et nous devrions le mesurer plusieurs fois (un mois, trois mois et six mois) pour être certain que s'il y a un changement quelconque dans le comportement, ce changement est permanent.

4) Résultats

Jusqu'à quel point les résultats ont-ils été affectés par le programmme de perfectionnement? (les "résultats" incluent ici des facteurs tels les profits, le retour sur l'investissement, les ventes, la qualité dans la production, la quantité, les honoraires bien remplis, les coûts, la sécurité, l'absentéisme, la mobilité, etc.)

Analysons maintenant chacun de ces stages en termes d'évidence -vs - preuve.

L'évaluation des résultats est semblable à l'évaluation du comportement. On peut presque immédiatement obtenir "l'évidence" concernant l'efficacité des résultats du perfectionnement. Par exemple, si nous nous faisons instigateur d'un nouveau programme de perfectionnement et d'orientation pur les nouveaux employés, nous pouvons mesurer la mobilité de ce personnel sur une base de pré-programme et de post-programme.

Nous pourrions probablement obtenir "l'évidence" que le programme est efficace à cause du fait que la mobilité à été réduite. Toutefois, pour en arriver à "prouver" que le programme de perfectionnement a réduit cette mobilité, nous aurions à éliminer les autres facteurs qui pourraient avoir causé cette diminution dans la mobilité. Quelques uns de ces facteurs sont: l'augmentation de salaires, des meilleures méthodes de sélection, de moins en moins d'emplois de disponibles dans la région, une situation saisonnière, de meilleures conditions de travail, un changement dans le management, une meilleure sécurité dans la compagnie, et de meilleurs bénéfices marginaux. Encore là nous avons besoin d'un groupe contrôle pour éliminer ces autres facteurs.

Lorsque nous considérons l'évaluation des réactions, des apprentissages, des comportements, et des résultats, nous voyons que "l'évidence" est beaucoup plus facile à obtenir que la "preuve". Dans plusieurs cas la "preuve" est presque impossible à obtenir. Alors, que faire?

Satisfaisons-nous de "l'évidence" et laissons de côté la "preuve". Dans la plupart des cas, nos supérieurs seraient plus satisfaits par "l'évidence", particulièrement en termes d'évaluation des comportements ou des résultats. C'est certainement beaucoup plus ce qu'ils ont reçu actuellement comme évaluation.

Si vous avez un patron qui insiste sur la "preuve", vous devez faire ce qui suit:

1. Fournir la "preuve" à n'importe quel coût.
2. Convaincre votre patron que "l'évidence" est déjà très bonne et que la "preuve est soit impossible à obtenir ou au moins peu réaliste.

Apprenez tout ce que vous pouvez au sujet de l'évaluation. Ensuite, rassemblez "l'évidence" que vos programmes sont efficaces. S'ils ne le sont pas ne faites pas semblant qu'ils le sont. Travaillez seulement à améliorer vos programmes de sorte que "l'évidence" sera visible et alors communiquez-la à vos supérieurs. La majorité des supérieurs seront heureux de cela et n'exigeront pas la "preuve". Toutefois, lorsque le temps le permet et l'argent est disponible, rassemblez les "preuves" de l'efficacité de vos programmes. Et si les "preuves" démontrent un programme efficace, diffusez-la autour du monde.

2.1.3 Programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école (P.I.G.E.)

2.1.3.1 Objectifs généraux

Le programme intégré vise à parfaire le développement professionnel du directeur d'école. Les objectifs généraux de ce programme veulent permettre aux participants:

a) de développer des habiletés spécifiques et d'analyser certaines attitudes relatives à leur rôle de gestionnaire: planification, implantation, évaluation;

b) de s'approprier une vision d'ensemble de leur organisation en analysant les contenus, les implications et les modalités d'application des lois, des règlements, des politiques et des ententes de travail régissant la vie des écoles;

c) de s'habiliter à gérer dans un contexte d'ouverture de l'école à son environnement et de concertation de plusieurs intervenants;

2.1.3.2 Objectifs généraux et spécifiques de chacun des modules

Module 01

Objectifs généraux

1. S'approprier un schéma d'analyse d'une école.
2. Développer sa propre conception du management d'une école.
3. Faire le point sur les besoins prioritaires (connaissances - habiletés -attitudes) en perfectionnement.

Objectifs spécifiques

1. Prendre connaissance d'un schéma d'étude d'une organisation.
2. Acquérir des connaissances relatives aux théories de gestion:
   - aperçu historique
   - état actuel
   - fonctions
3. Analyser sommairement l'état actuel de la situation des directeurs d'écoles du Québec.
4. Développer des habiletés relatives à:
   - l'analyse de situation
   - la prise de décision
5. Etre en mesure d'utiliser le guide d'intégration.
6. Élaborer un projet de suivi.

Module 02

Note: Pour les modules 02-03-04-05-06, au début de la session, un temps sera consacré à faire le point sur le(s) module(s) précédent(s) (contenu et activités de suivi).

Objectifs généraux

1. Approfondir ses connaissances sur l'environnement de l'école.
2. Développer des habiletés à gérer les impacts de l'environnement sur l'école.

Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, le participant aura:

1. Inventorié les forces de l'environnement ayant un impact sur l'école (contexte global: technologique - économique - culturel -administratif -démographique).

2. Analysé les principes des lois (30 - 71 - 101 - 24, etc.) et règlements (Régime pédagogique) formant le cadre législatif des écoles et dégagé les impacts sur l'école et son directeur.
3. Approfondi ses connaissances sur les responsabilités civiles du directeur d'école.
4. Situé les rôles et les fonctions de la direction d'une école par rapport aux différentes attentes exprimées envers l'école.
5. Élaboré un plan d'influence relatif à l'environnement de son école.

Module 03

Objectifs généraux

1. Approfondir ses connaissances sur les orientations du système scolaire québécois.
2. Développer des habiletés à gérer la participation des différents agents de l'école.

Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, le participant:

1. Aura pris connaissance et/ou approfondi la nature et les orientations du système scolaire québécois (école québécoise, plan de réforme scolaire).
2. Aura clarifié certains concepts (orientations - projet éducatif -mission - but et objectif).
3. Se sera situé par rapport aux orientations du système scolaire québécois.
4. Aura identifié certaines pistes de changements personnels en regard des exigences nées du contexte actuel.
5. Aura étudié une démarche d'opérationnalisation du Projet éducatif.

6. Aura approfondi ses connaissances sur la participation des différents agents de l'éducation.
7. Aura développé des habiletés relatives à la gestion de la participation.
8. Aura élaboré un plan de suivi.

Module 04

Objectifs généraux

1. Approfondir ses connaissances sur divers éléments de la structure et de la technologie d'une école.
2. Développer des habiletés propres à l'utilisation de la structure et de la technologie de son école.

Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, le participant:

1. Aura approfondi les connaissances en regard du sous-système structure.
2. Aura défini les termes: responsabilité - autorité - imputabilité -délégation - décentralisation - etc.
3. Sera capable d'utiliser un processus de détermination de responsabilités.
4. Aura approfondi un processus d'appréciation des résultats.
5. Aura étudié la technologie de son école.
6. Sera capable de décrire l'interaction existant entre la structure, la technologie et le Y social.
7. Aura élaboré un plan d'activités de suivi.

Module 05

Objectifs généraux

1. Approfondir ses connaissances sur la dimension psycho-sociale (personne-groupe) et sur les divers phénomènmes reliés à cette dimension.
2. Développer des habiletés relatives à l'utilisation optimale des personnes et des groupes.

Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, le participant aura:

1. Dégagé les éléments de la problématique de l'utilisation des ressources humaines.
2. Approfondi les différentes conceptions de la personne et du travail.
3. Explicité sa conception de la personne humaine au travail.
4. Développé des habiletés à cueillir et à transmettre de l'information.
5. Dévelppé des habiletés à gérer des conflits
6. Développé des habiletés d'analyser le climat de son école et de l'influencer.

2.2 Les auteurs

Dans les pages qui suivent, nous avons regroupé les auteurs par niveau d'évaluation. De plus, pour chacun des auteurs nous vous décrirons comment il définit l'évaluation des activités de formation ou de perfectionnement, l'expérimentation qu'il a faite et les résultats obtenus.

2.2.1 Niveau des réactions

2.2.1.1 Donald Kirkpatrick

Relativement aux réactions, Kirkpatrick questionne les sentiments et la satisfaction des participants. Comment les participants se sentent-ils concernant le programme qu'ils viennent de suivre? Jusqu'à quel point sont-ils satisfaits?

- Description de l'expérimentation

  Kirkpatrick nous propose l'expérience décrite par S.G. Huneryager[10] dans Training Directors, March 1960.

  Il s'agit d'une évaluation des programmes de perfectionnement offerts par les universités à l'intention des cadres des compagnies.

  L'auteur veut connaître la valeur des programmes de perfectionnement et indiquer aux compagnies les avantages et les inconvénients d'envoyer leurs personnels suivre ces cours. Il s'adressera donc à soixante organismes ayant bénéficié du programme.

---

10 HUNERYAGER, S.G., Training Directors, March 1960

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

- La méthode

C'est une enquête par questionnaire écrit expédié aux compagnies. L'enquêteur sélectionne dix points concernant la valeur du programme dans un premier questionnaire et sept points relatifs aux désavantages dans un deuxième questionnaire. Cette démarche s'est effectuée une bonne période de temps après la diffusion du programme.

Les deux questionnaires sont reproduits au tableau I.

Les répondants ont affirmé que ce programme seul ne pourrait être significatif mais s'avérait un bon complément aux programmes de perfectionnement des compagnies. L'enseignement académique ne peut produire des cadres mais il peut développer les talents qui existent déjà chez le cadre.

- Critique

Cette technique nous apparaît adéquate pour bien recueillir les réactions.

TABLEAU I

Disadvantages and Values of University Executive Training Programs

	Disadvantages	**Number of Companies**
1.	Loss of the services of a key executive for the duration of the course	13
2.	The problem of the "favored person" label placed on these executives by other individuals in the company	10
3.	Difficulty in selecting these executives	10
4.	Difficulty of evaluating the benefits of such training	9
5.	Individual frustration upon returning to the job	8
6.	Program cost	5
7.	Men may be "pirated" by other compagnies	4
	Total replies	59

	Value	**Number of Companies**
1.	The broadening of a man's concept of management	37
2.	The association with men from other compagnies	33
3.	An increase in general management skills	18
4.	Personal stimulation and self-improvement	17
5.	Program used as a "refresher" assisted in increasing a man's technical skills in presenting new ideas in a man's specialty	13
6.	Provided wider perspective in decision-making and problem solving - served as a stimulant to thinking	11
7.	Provided an opportunity to get away from the job-allowed time to think and study	10
8.	Psychological recognition in being selected to attend program	9
9.	Improvement in relatinonships with and understanding of people	9
10.	Provided the company with an opportunity to observe the performance of a subordinate doing the work of an executive attending a university program	8

2.2.1.2 Robert J. Shader

Pour Shader[11] l'évaluation se fait en captant les réactions des participants à l'aide de questions orales ou écrites. L'opération peut se dérouler lors de la préparation du programme, immédiatement après la diffusion ou quelque temps après.

- Description de l'expérimentation

  Il s'agissait d'évaluer un programme de six sessions de deux heures et demie portant sur l'animation de discussions. Le programme fut donné à cent cinquante-neuf superviseurs et cadres d'un département de recherche et développement. Les participants furent divisés en groupes de huit. Les animateurs utilisèrent trois techniques:

  - Exposé sur les techniques fondamentales d'animation;
  - Démonstration de l'emploi de ces habiletés qui référaient aux expériences des membres du groupe;
  - Expérimentation avec le groupe des techniques qui avaient pointé lors des discussions.

- La méthode

  Quelques mois plus tard, les participants furent invités à répondre à onze questions afin d'évaluer le programme et d'en déterminer les bienfaits.
  Cinq questions portaient sur les points importants soulevés lors des discussions. Les six autres questions demandaient une réponse commentée.

---

11 SHADER, Robert J., An Evaluation of Discussion Leading Training, Evaluating Training Program, A.S.T.D. 1975, p. 24-25.

- Résultats

Sur cent cinquante-neuf questionnaires expédiés, cent douze furent retournés (70%) et quatre-vingt-six pourcent (86%) furent entièrement complétés. La moitié des rapports étaient signés même si la signature était facultative. A l'annexe I, trouverez les résultats en regard de chacune des questions.

- Critique

Les commentaires des participants sont de nature à augmenter la qualité des futurs programmes.

Il en est de même pour l'intérêt à évaluer des futures sessions. Cette démarche nous semble une bonne voie pour évaluer à partir des réactions des gens ayant suivi un programme de perfectionnement. Cependant, une démarche complète inclurait l'étude des apprentissages, des comportements et des résultats.

2.2.2. Niveau des apprentissages

2.2.2.1 Roy et Dolke

Roy et Dolke[12] dans leur étude "Evaluation of a Supervisory Training Program" ont touché de façon intéressante l'évaluation des apprentissages. Nous nous y arrêterons afin d'en dégager les éléments importants.

Selon les auteurs, un programme peut être évalué à quatre niveaux:

- Réactions;
- Aprentissages;
- Comportements;
- Résultats.

Ils affirment que la très grande majorité des évaluations ne portent que sur les réactions. Dans la présente étude les apprentissages sont évalués; c'est de là qu'origine notre intérêt pour l'étude.

- Description de l'expérimentation

  Cette démarche veut évaluer un programme de perfectionnement pour les superviseurs en technologie du textile.
  Trois cours furent dispensés sur trois techniques différentes mais interreliées touchant la filature du coton.
  L'objectif était une mise à jour et une augmentation des connaissances ainsi qu'une sensibilisation aux processus de résolution de problème.

---

[12] ROY and DOLKE, Evaluation of a Supervisory Training Program, Evaluating Training Programs, A.S.T.D. 1975, p. 104-109

Trente-neuf superviseurs y participent:
12 au premier cours;
13 au second;
14 au troisième.
Chacun des cours durait deux semaines. La répartition du temps était comme suit:
Théorie: 1 semaine en laboratoire;
Résolution de problème: 4 jours à la filature de chacun;
Évaluation des résultats: 2 jours en laboratoire

- La méthode

Les instruments de mesure furent des tests sujet-matière. Trois paires de tests furent construits. Une paire différente servait pour chaque groupe. Chacun des tests comptait trente questions VRAI ou FAUX. Le test était subi avant et après le programme. Le test avait été validé auparavant.

L'instrument comprenait sept subdivisions touchant les connaissances et les habiletés:

1. les fonctions des machines;
2. la vérification du produit à l'aide d'instruments:
3. l'interprétation statistique des résultats des tests;
4. les normes et les standards de qualité et de production;
5. l'orientation en termes de quantités;
6. l'expérimentation;
7. les développements modernes en technologie.

Pour chaque programme évalué, un groupe contrôle fut utilisé.

- Résultats

L'analyse des résultats montre un apprentissage significatif chez les participants alors que chez les membres du groupe contrôle, les apprentissages ne sont pas significatifs. (Voir tableaux II et III).

TABLEAU II

AMOUNT OF LEARNING IN THE PROGRAM

Group	Course 1 (N = 12)					Course 2 (N = 13)					Course 3 (N = 14)				
	Average Score		$\bar{d}$	S.D. of $\bar{d}$	t	Average Score		$\bar{d}$	S.D. of $\bar{d}$	t	Average Score		$\bar{d}$	S.D. of $\bar{d}$	t
	Before	After				Before	After				Before	After			
Training Group	6.67	10.17	3.50	5.07	2.39*	4.23	15.50	11.27	5.08	8.05**	5.64	13.56	7.92	8.44	3.50**
Control Group	4.23	5.77	1.54	6.33	.88	3.30	2.30	-1.00	3.39	1.06	2.50	1.07	-1.43	1.83	2.92**

* Significant at .05 Level

** Significant at .01 Level

TABLEAU III

FIFTH ORDER PARTIAL CORRELATIONS AMONG SEVEN VARIABLES

	Initial Knowledgeability	Learning	Achievement Motivation	Participation	Education	Age	Experience
Initial Knowledgeability		-.59**	.01	.37	-.07	.26	-.24
Learning			-.01	.10	.21	-.03	-.03
Achievement Motivation				-.42	.55**	-.17	.49*
Participation					.64**	-.22	.56**
Education						.32	-.72**
Age							.72**
Experience							

* Significant at .05 Level

** Significant at .01 Level

Un fait très intéressant retient notre attention. C'est que neuf mois après la fin du programme les tests furent passés à r ouveau et montrent une rétention très satisfaisante. (Voir tableau IV)

TABLEAU IV
RETENTION OF THE SUBJECT MATTER IN THREE COURSES

	Course 1 (N = 11)				Course 2 (N = 12)				Course 3 (N = 12)			
	Average Score	$\bar{d}$	S.D. of $\bar{d}$	t	Average Score	$\bar{d}$	S.D. of $\bar{d}$	t	Average Score	$\bar{d}$	S.D. of $\bar{d}$	t
Immediately After the Course	9.18	1.82	4.04	1.43 N.S.	16.33	2.83	5.38	1.74 N.S.	13.00	1.66	4.24	.13 N.S.
After nine months	7.36				13.5				13.166			

N.S. = Not Significant

2.2.3 Niveau des comportements

2.2.3.1 Virginia E. Schein

Nous utiliserons l'étude de Virginia E. Schein [13] intitulée: "An Evaluation of a Long-Term Management Training Program". L'auteur est de la même école de pensée que Kirkpatrick.

L'évaluation doit se fonder sur quatre critères. Ce sont: les réactions et les apprentissages comme critères internes alors que les comportements et résultats sont les critères externes.

Mesurer ces critères et les analyser permettra par la suite de juger du programme en cause.

- Description de l'expérimentation

L'étude voulait déterminer l'efficacité du programme de perfectionnement, pour les gradués de Collèges, offert par The American Management Association.

Ce programme visait à fournir aux étudiants la maturité, la philosophie, les connaissances, les habiletés et les techniques nécessaires à un manager. Et cela de façon plus rapide que par n'importe laquelle autre source, i.e. en huit mois.

Pour diffuser le programme, l'approche traditionnelle était plutôt délaissée. Il s'agissait de faire surtout appel à des praticiens du management, des chefs syndicaux, des dirigeants gouvernementaux, etc. Les théoriciens participaient pour certaines parties du programme.

Une partie du programme visait à développer chez l'étudiant la stabilité émotionnelle, la responsabilité et la créativité.

---

13 SCHEIN, E.V., An Evaluating of a Long-Term Management Training Program, Evaluating Training Programs, A.S.T.D. 1975, p. 109-116.

Schein a cherché à connaître les changements engendrés par le programme principalement quant aux connaissances, habiletés et attitudes.

Méthode

L'échantillon se compose de cent vingt-quatre hommes des quatre premières classes de 1967-68 dont:
32 de la classe 1;
14 de la classe 2;
48 de la classe 3;
30 de la classe 4.

La moyenne d'âge est de vingt-quatre ans et se distribue de vingt et un à trente et un ans.
Tous sont des gradués de collèges;
58% ont une majeure en "business;
7% sont d'un niveau de scolarité supérieure à celui de collège.

L'instrument utilisé est le questionnaire. Il est administré pendant la première semaine du programme, à la mi-programme et à la fin du programme.

Le questionnaire fut une adaptation de tests existants et il couvrit les objets suivants;

1. les style de leadership;
2. les attitudes face aux affaires;
3. l'estime de soi;
4. le besoin de socialisation;
5. la diversité des intérêts.

Des tests statistiques furent utilisés pour déterminer la signification des changements survenus.

- Résultats

Les résultats ont montré que des changements significatifs s'étaient produits au niveau des intérêts, des attitudes et de la personnalité chez les étudiants à la fin du programme. (Voir tableaux V pour obtenir les résultats obtenus)

TABLEAU V
Pre and posttest means and significance of difference scores

Test	Pretest Mean	Posttest Mean
GZTS		
General Activity	18.15	20.58**
Restraint	16.89	17.19
Ascendancy	18.23	20.69**
Sociability	20.00	21.98**
Emotional Stability	17.76	20.04**
Objectivity	28.04	19.40**
Friendliness	14.11	13.64
Thoughtfulness	18.62	19.39*
Personal Relations	17.54	19.79**
Masculinity	19.31	20.01
Study of Values		
Theoretical	39.94	40.99
Economics	47.51	47.96
Aesthetics	34.93	36.15*
Sociability	37.68	36.50
Political	45.48	45.67
Religious	33.71	32.90
LOQ		
Structure	51.35	48.59**
Consideration	56.14	57.99**
I-E Scale	7.54	5.74**
POQ		
1. Management - Labor Relations	13.19	12.57*
2. Business - Government Relations	22.83	22.20
3. Corporate Responsibility	12.02	11.33**
4. Relations to Society	11.29	10.84**
5. General Cynicism	22.13	22.79
6. Amorality of Managerial Role	8.27	7.55*
7. Classical Management Theory	10.72	10.44
8. General Conservatism	11.58	11.21
9. Change and "Cosmopolitanim"	25.50	26.33
10. Faith in Workers	9.36	8.01**
11. Belief in Group Incentives	5.30	5.14
12. Belief in Group Decision Making	12.19	12.36
13. Interpersonal Orientation	7.75	7.75
14. Right to Privacy	9.73	10.18
15. Cynicism About How to Get Ahead	7.41	7.32
16. Cynicism About Conformity Pressures	6.48	6.55
17. Specialization vs. General Skills	6.94	6.47*
18. Corporate Size	2.32	2.48

Reprinted from Training and Development Journal, December 1971

TABLEAU V - Continued
Pre- and posttest means and significance of difference scores

Test	Pretest Mean	Posttest Mean
Influence Questionnaire	43.57	41.59
SVIB		
Public Speaking	60.90	61.34
Law	62.60	61.58
Business Management	63.61	62.20*
Sales	57.61	60.15*
Merchandising	62.02	62.37
Office Practices	52.69	54.05
Military	49.45	49.09
Technical Supervision	57.62	55.25
Mathematics	47.88	49.38
Science	45.95	44.79
Mechanics	46.56	46.56
Nature	42.03	44.20**
Agriculture	46.61	48.34
Adventure	60.07	63.82**
Recreational Leadership	54.31	54.66
Medical Service	53.38	51.61
Social Service	57.46	57.78
Religious Activity	52.06	54.58**
Music	51.26	53.04**
Art	52.58	55.47**
Writing	52.97	55.06**
AACH	41.28	42.83*
DIV	58.53	59.95*
MO	48.23	49.49
OIE	36.51	33.66**
OL	61.20	63.05*
PIS		
Free Enterprise	47.18	48.48
Profit	67.32	68.61
Advertising	39.99	39.75
7a Salary	3.75	4.30**
7b Expected Salary	5.72	5.79
7e Salary Importance	3.13	3.09
8 Community Activities	3.99	3.84*
9 Cultural Activities	3.38	3.35
10 Student - Businessman Discussion	4.70	4.73

Note: Ns for significance tests range from 68108 (missing pre-and/or posttest data).

* Pre-posttest mean difference score significant at.05 level.

** Pre-posttest mean difference score significant at. 01 level.

Schein commente les résultats des changements survenus pour cinq points d'intérêt que voici:

1. <u>Style de leadership</u>
   Les participants à la fin du programme avaient beaucoup plus de considération et de foi envers leurs pairs et leurs subordonnés. Leur style de leadership respectait les idées et les sentiments de leurs subordonnés. Ils reconnaissaient également le potentiel des travailleurs et leur désir de prendre des responsabilités. Ceci a produit une plus grande tolérance et une croyance dans les institutions sociales.

2. <u>Attitude face aux affaires</u>
   L'éthique et le sens de la responsabilité sociale se sont développés. Ils acceptent mieux les interventions syndicales et la responsabilité de l'organisation dans la communauté. D'autre part, ils croient davantage au monde des affaires et ne craignent pas de s'y identifier.

3. <u>L'estime de soi</u>
   À la fin du programme l'estime de soi avait beaucoup augmentée; les gens croyaient qu'elle influençait davantage leur comportement que tous les événement externes y compris la chance.
   Enfin, ils accordaient plus de valeur à la réflexion qu'à l'agir.

4. <u>Le besoin de socialisation</u>
   Le désir d'établir des relations avec les gens et les groupes comme celui d'y exercer un rôle dans la relation avait beaucoup augmenté.
   Finalement, ils étaient devenus enthousiastes, plus extrovertis, intéressés à la vente et désireux de conduire plutôt que d'être conduits.

5. <u>La diversité des intérêts</u>

Le champ des intérêts s'était de beaucoup élargi et diversifié. Les finissants accordaient une plus grande valeur à l'esthétique. Ils devinrent intéressés à la nature, aux arts, à l'aventure, à l'enseignement. Cependant, leur intérêt pour le management des affaires et les techniques de supervisions prônaient. Comme une suite logique, ils concluaient que le manager doit être un généraliste et non un spécialiste.

- <u>Critique</u>

Virginia E. Schein conclut que ces résultats sont causés par le programme. Nous sommes d'accord avec elle. De plus, elle a identifié des indicateurs sur lesquels les responsables du programme comptent beaucoup, car s'ils furent utilisés lors de la recherche maintenant, ils servent pour faire la sélection des étudiants à être admis au programme.

Une interrogation demeure: Est-ce que les changements opérés auront une permanence chez l'individu incorporé à une organisation? Nous n'avons pas dans cette étude aucune garantie, car le travail n'aborde pas le niveau des transferts de comportements pas plus que celui des résultats qui pourraient être de bons indicateurs des attitudes, connaissances et habiletés à développer chez le futur administrateur.

2.2.3.2 Peggy, V. Stroud,

Nous nous servirons de son étude intitulée "Evaluating a Human Relations Training Program"[14] afin d'approfondir l'évaluation des comportements.

Une façon de mesurer le succès d'un cours de perfectionnement consiste à demander aux personnes qui l'ont suivi si les objectifs du cours ont été atteints. Bien que cette méthode d'évaluation des résultats des programmes de perfectionnement soit une pratique courante, on peut mettre en doute sa validité parce qu'au départ on est en faveur avec de tels programmes et qu'ainsi l'évaluation risque d'être biaisée.
Une façon plus exacte de mesurer la valeur d'un cours de perfectionnement serait de comparer le comportement qui est supposé résulter de ce programme aux changements qui se sont effectivement produits. Une telle approche nécessite premièrement de définir les objectifs du cours de perfectionnement en ce qui concerne le comportement au travail et deuxièmement, de développer un procédé approprié pour mesurer les changements qui ont supposément résultés de ce cours de perfectionnement. Cet article décrit de quelle façon cette approche a été utilisée pour évaluer les résultats d'un cours de perfectionnement appelé "Personal Factors in Management" et qui avait comme objectif de rendre les superviseurs plus efficaces au niveau des relations humaines. Ces objectifs, orientés individuellement vers le superviseur, sont:

1. d'améliorer ses capacités d'auto-analyse et sa façon de se comporter avec les autres;
2. d'arriver à mieux comprendre comment les autres se comportent avec lui;

---

14 STROUD, Peggy V., Evaluating a Human Relations Training Program, Personnel, Nov.-Dec. 1959.

3. d'améliorer ses capacités de diagnostiquer des situations impliquant un comportement humain;
4. augmenter la précision des prévisions de son propre comportement et de celui des autres;
5. Etre capable de tirer profit de sa propre expérience, soit dans le contexte d'un cours de perfectionnement ou dans son travail quotidien.

- Description de l'expérimentation
  The Stroud Study

Un nouveau programme appelé "Personal Factors in Management" fut évalué à la compagnie Bell Téléphone de Pennsylvanie par Peggy Stroud. Plusieurs approches différentes furent utilisées pour comparer les résultats et obtenir une indication plus valide des changements de comportements qui ont émergés après le programme.

La première étape fut la formulation d'un questionnaire à être complété par quatre groupes séparés:

1. les participants;
2. un groupe contrôle (les superviseurs qui n'ont pas eu la session);
3. les supérieurs des participants;
4. les supérieurs des superviseurs.

La première partie du questionnaire fut une "échelle de considérations" obtenue d'un questionnaire de "Ohio State Leaderhip Studies" qui permet d'obtenir une description de comportement du leader. La seconde partie du questionnaire fut appelée la section "incident critique" dans laquelle le participant et les groupes contrôles avaient à décrire quatre types d'incidents qui s'étaient produits dans le travail. La troisième et dernière section fut appliquée aux participants seulement. On leur demande d'évaluer jusqu'à quel point ils croyaient que le programme les avaient aidé à atteindre chacun des cinq objectifs de ce programme.

Il fut décidé par la suite de procéder à une évaluation supplémentaire après que le programme eut débuté. Il ne fut donc pas possible dans ce cas de procéder à un "examen" d'avant-programme.

Toute cette étude fut appelée "Evaluating a Human Relation Training Program". Les évaluations variées sont comparées et une interprétation concrète des résultats est faite.

En se basant sur ces objectifs, on a pu définir, pour les besoins de cette étude, deux sortes de comportements chez les superviseurs:

1. Une approche humaine: un intérêt au comportement humain et la capacité d'avoir une relation individuelle;
2. Une approche centrée sur la tâche à accomplir: l'intérêt portant sur la tâche à accomplir et une façon de traiter les gens sans égard pour leurs caractéristiques individuelles.

Nous avons présumé que les superviseurs ayant suivi le cours "P.F.M." utiliseraient plutôt la première approche après le cours de perfectionnement qu'avant celui-ci. Nous présumons également que ceux qui avaient suivi le cours utiliseraient aussi la première approche par rapport à ceux qui ne l'avaient pas suivi.

- <u>Méthode</u>

La première étape à suivre pour déterminer la réussite du programme fut de formuler un questionnaire et de le faire compléter par quatre groupes différents:

1. Les participants (122 superviseurs ayant suivi des cours "P.F.M." au moins six mois avant l'étude - à peu près 1/3 des participants, choisis au hasard pour suivre le programme).

2. Le groupe contrôle (des superviseurs n'ayant pas suivi le cours "P.F.M." choisis pour correspondre également aux participants par catégories de département, titre, localisation, âge, période d'embauche et sexe).
3. Les superviseurs de ces participants.
4. Les supérieurs des groupes contrôle.

Au total, 488 questionnaires ont été envoyés, 122 à chaque groupe. 409 furent retournés: 103 du premier groupe, 91 du deuxième, 114 du troisième et 101 du quatrième.

La première partie du questionnaire - l'échelle des facteurs - fut tirée du questionnaire descriptif du comportement des leaders, utilisé à l'origine dans les études sur le leaderhip à l'Ohio State University. Cette échelle mesure jusqu'à quel point le comportement du superviseur est orienté vers ses subordonnés. Un pointage élevé dénote l'amitié, la confiance réciproque, le respect et la chaleur, en d'autres termes, une approche humaine des superviseurs.

Toutes ces questions ont été présentées deux fois. Dans la première présentation, on demandait aux superviseurs de décrire leur comportement pendant l'étude et dans la deuxième, leur comportement pendant l'année précédant l'étude, en choisissant une des cinq réponses possibles: toujours, souvent, à l'occasion, rarement ou jamais. En plus de l'auto-description des participants et du groupe contrôle, on demanda aussi à leurs supérieurs de décrire le comportement des superviseurs durant ces deux périodes. Bien qu'il eut été préférable, comme nous pourrons le voir plus tard, de demander aux participants de répondre aux questions relatives à leur rendement, avant qu'ils n'entreprennent un programme de perfectionnement (puisque cette étude ne fut initiée qu'après que le programme ne fusse complété), leur demander de se référer à leur comportement antérieur fut accepté comme méthode de travail subsidiaire.

Dans la première partie du questionnaire (se référant à la section "Critical Incident",) on demande aux participants et aux groupes-contrôles de décrire quatre types d'incidents survenus au travail:

1. un incident heureux impliquant un individu;
2. un incident heureux impliquant un groupe;
3. un incident malheureux impliquant un individu;
4. un incident malheureux impliquant un groupe.

Dans chaque cas, on a demandé aux superviseurs de décrire la situation, expliquant leurs interventions et donnant les résultats. On demanda ensuite aux superviseurs de choisir un des quatre types d'incidents et de le décrire.

La troisième et dernière partie du questionnaire visait les participants seulement. On leur demanda d'évaluer la mesure dans laquelle le cours de perfectionnement les avait aidé à atteindre les cinq objectifs, en indiquant pour chacun le degré de réussite soit: bonne amélioration, une certaine amélioration, aucun effet, ou, plus de tort que de bien. Cette partie, nous le verrons, démontre la valeur de la méthode d'évaluation décrite ci-haut.

- <u>Résultats</u>

1- <u>Analyse de l'échelle des facteurs</u>

Sur l'échelle des facteurs on attribue aux superviseurs deux pointages - un pour l'évaluation de son comportement antécédant et un pour l'évaluation de son comportement actuel. En examinant ces pointages de différentes façons, on démontre le degré de changement dans le rendement. Premièrement, les différences entre les évaluations du comportement antécédant et du comportement actuel furent considérées comme une mesure logique de changement.

Cette dimension n'est cependant pas évidente, puisqu'il n'y a pas de différence significative dans le pointage des deux groupes de superviseurs et que les évaluations du comportement actuel présentaient un pointage plus élevé que celui des évaluations du comportement antécédant dans les deux cas. De ce fait, puisque le groupe contrôle n'avait pas suivi le cours "P.F.M.", le résultat du pointage "actuel" des participants ne peut être attribué totalement au cours de perfectionnement. Cependant, le taux d'augmentation dans les groupes ne fut pas le même, soit 7.05 chez les participants et 3,60 pour le groupe-contrôle.

A cause de ces résultats, il paraît logique de présumer que la nature même de la tâche demandée aux répondants eut une influence sur leurs pointages. Il est évident que lorsque l'on questionne les gens sur leur comportement antécédant et actuel, il leur est tout naturel de rendre compte d'un certain changement puisque la philosophie du cours de "P.F.M." ne différait pas de celle des autres programmes de perfectionnement disponibles aux deux groupes, le mode de changement le plus avantageux aurait été très facilement discernable. nous présumons donc que le changement de 3.60 du groupe-contrôle était représentatif des résultats des deux évaluations. En soustrayant ce résultat du changement de 7.05 chez les participants on obtient un changement de 3.55, une estimation de l'efficacité du cours de perfectionnement.

Pour éviter de biaiser cette dimension, on adopta une autre utilisation du pointage de l'échelle des facteurs afin de déterminer les résultats du "P.F.M.". On présuma alors que les différences de pointage des évaluations du comportement actuel démontraient les résultats des cours de perfectionnement et que les pointages des groupes-contrôle représentaient celui des participants

avant les cours. Puisque les deux groupes furent choisis de façon aussi égale que possible, on put se permettre de faire une telle hypothèse. Mais les pointages des évaluations du comportement actuel des deux groupes furent: 31.48 (les participants) et 30.93 (le groupe-contrôle), on a mis en doute une telle conclusion. Cette différence est statistiquement significative et puisque les deux groupes avaient été choisis également et n'avaient rien qui puisse provoquer une telle divergence, on considéra la forte probabilité qu'elle puisse modifier les pointages des évaluations du comportement antécédant - surtout parce que l'on répondit aux questions après le cours de perfectionnement.

On émit l'hypothèse que, à cause du perfectionnement, les participants devinrent conscients du fait qu'ils auraient aimé s'être comportés de façon différente. Ils furent alors très critiques face à leur comportement antécédant. Bien qu'en réalité leur rendement antécédant aurait pu être le même que celui des groupes-contrôles, ils étaient plus analytiques et donc, obtinrent un pointage moins élevé sur la partie antécédante de l'échelle des facteurs. Cette même perception de ce que devrait être leur comportement a pu ainsi pousser les participants à s'évaluer plus sévèrement que le groupe-contrôle.

Les auto-évaluations des participants étaient donc des sous-estimations de leur comportement - une conclusion aussi appuyée par le fait que dans les évaluations des comportements actuels et antécédants, les supérieurs donnaient une évaluation supérieure à l'auto-évaluation des participants et moindre pour le groupe contrôle.

Comme nous avons pu remarquer, le fait de répondre aux questions sur la partie antécédante après que le programme de perfectionnement ne fusse complété, s'avéra un désavantage inévitable. Si nous devions faire une autre étude des patterns de comportement obtenus avant le programme de perfectionnement, on pourrait obtenir une meilleure information des résultats et la validité de cette conclusion pourrait être vérifiée.

2- Les évaluations des supérieurs

En vue des auto-évaluations biaisées des participants et du groupe-contrôle, il nous apparût que les évaluations des supérieurs pourraient mieux représenter les positions des deux groupes. D'après la première hypothèse, l'analyse de ces évaluations démontrent que la différence dans les évaluations des supérieurs sur les comportements antécédants et actuels était significative, mais que le pointage des évaluations était plus élevé dans les deux groupes. Encore une fois, puisqu'il n'était pas possible d'attribuer les pointages plus élevés du groupe contrôle au cours de perfectionnement, le changement fut attribué à la distortion normale résultant du fait que les deux évaluations eurent lieu simultanément. En réalité, il y a de fortes probabilités qu'un supérieur donne un compte-rendu favorable des superviseurs.

Si l'on tient compte des évaluations des supérieurs, selon la deuxième hypothèse, on peut éliminer la distortion des auto-évaluations provoquée par la réaction trop critique des participants. Ces pointages purent mieux décrire le comportement des superviseurs que les auto-évaluations. Alors que la différence entre les évaluations du comportement antécédant n'apparût pas comme étant statistiquement significative dans ce cas (27.52 chez les

participants et 25.67 pour le groupe contrôle), la différence qui existe au niveau des évaluations du comportement actuel (34.60 chez les participants et 31.02 pour le groupe contrôle) indiquait, qu'aux yeux des supérieurs, le rendement des participants s'améliora effectivement après le cours de perfectionnement.

On a pu tirer une autre conclusion des évaluations des supérieurs. Chez les participants, les femmes obtinrent un pointage plus élevé que les hommes (32.66 et 29.85 respectivement). D'autre part, dans le groupe contrôle, on remarquait la tendance contraire (les femmes 26.52, et les hommes, 29.68). Ce qui démontre que les femmes sont particulièrement sensibles au type de perfectionnement utilisé dans le cours P.F.M., donnant un pointage plus élevé sur l'échelle des facteurs et, par conséquent, prouvant que leur comportement est plus apte à changer que celui des hommes. Cette découverte n'est pas vraiment surprenante puisque l'approche humaine, plutôt qu'une approche centrée sur la tâche, est un trait féminin caractéristique et qu'il est donc normal que les femmes la développent plus facilement que les hommes. Si on veut appliquer ce principe dans d'autres programmes de perfectionnement, on devra employer une approche plus typiquement masculine que celle employée dans le P.F.M. pour obtenir une plus forte réaction chez les hommes.

3- Analyse de l'incident critique

Dans l'analyse des résultats de la deuxième partie du questionnaire, chacun des quatre types d'incidents fut examiné séparément: on catégorise les réponses de la façon suivante:

a- La situation: (applicable à tous les types d'incidents)
Le supérieur était-il mécontent de l'attitude ou du rendement du subordonné?
Existait-il un nouveau problème ou une nouvelle situation? (presque exclusif aux incidents de groupes).

b- L'intervention
Etait-elle centrée sur l'individu: le subordonné fut-il traité en tant qu'individu et l'intervention fut-elle choisie en ce sens? Le superviseur avait-il obtenu tous les éléments? A-t-il écouté le subordonné ou lui a-t-il demandé son avis, encouragé la discussions, expliqué la situation, etc.?
Ou, était-elle centrée sur la tâche à accomplir? Le traitement du subordonné fut-il dicté par la situation? N'importe quel individu dans cette même situation aurait-il été traité de la même façon? Le superviseur donna-t-il des instructions ou des mesures disciplinaires? Changea-t-il la situation, ou s'en reporta-t-il aux besoins de la tâche?

c- L'intervention réussie (applicable aux incidents heureux)
Le succès des résultats de l'intervention fut-il attribué à l'intervention même ("J'ai rassemblé tous les éléments." "Je comprenais la situation", "Le groupe a résolu le problème"), etc.

Le succès des résultats de l'intervention fut-il attribué au résultat final de la situation ("Le problème fut résolu", "meilleure attitude", "meilleur rendement", etc.)

d- L'intervention non-réussie (applicable aux incidents malheureux)

La faute fut-elle attribuée à quelqu'un d'autre? ("La personne a refusé de coopérer", "la situation aurait due être corrigée par quelqu'un d'autre").

Le superviseur pouvait-il concevoir qu'il aurait dû se comporter différemment?

La situation insatisfaisante demeura-t-elle incorrigée?

Afin d'assurer la valeur de cette catégorisation, on demanda à deux analystes d'étudier chaque incident. Par des discussions, ils arrivèrent à une entente mutuelle sur les différentes interprétations. Le nombre de superviseurs de chaque catégorie fut alors traité statistiquement.

- <u>Le premier incident</u>

  Dans le premier cas - un incident heureux impliquant un individu -les types de situations choisis par les deux groupes furent proportionnellement les mêmes. L'intervention aussi fut semblable dans les deux groupes, soit une approche humaine. Cependant, dans le cas où le subordonné se plaignait de son travail, les participants utilisèrent l'approche humaine à un degré significativement plus élevé que le groupe-contrôle une indication de l'influence du P.F.M.

  Puisque cette différence entre les deux groupes était concentrée sur un type de situation seulement, ces résultats peuvent indiquer que le perctionnement faisait ressortir les cas où le problème était initié par le subordonné.

Les deux groupes jugeaient du succès de l'intervention en raison des résultats obtenus. Mais dans le cas où le subordonné était insatisfait de son travail ou qu'il avait un problème personnel, la fréquence avec laquelle on attribua le succès des résultats à l'intervention fut plus grande chez les participants.

Nous constatons encore ici l'influence des cours P.F.M. - en se concentrant sur le type de situation et sur leur comportement, les participants se préoccupaient plus de leur propre intervention que des résultats. Ceci ne signifie pas nécessairement qu'ils n'attachaient pas d'importance aux résultats, mais qu'à cause du P.F.M., ils étaient plus conscients de leur façon de se comporter et plus analytiques face à leur rôle.

- Le deuxième incident

Dans le deuxième cas d'un incident heureux impliquant un groupe, la réaction des deux groupes fut aussi semblable, soit l'approche humaine. Il est intéressant de noter que les superviseurs dans les deux groupes ont plutôt cité des situations dans lesquelles ils étaient les leaders. De fait, ceux qui n'ont pas choisi une telle situation ont déclaré n'avoir pas eu l'occasion de mener une réunion de groupe. Apparemment, ces superviseurs n'étaient pas conscients de leur rôle dans les réunions où ils agissaient plutôt en tant que participants qu'en tant que leaders.

Les raisons données pour le succès de cet incident variaient avec le genre de situation pour les deux groupes. Dans le cas où le superviseur était mécontent de l'attitude ou du rendement de ses subordonnés, le succès de l'intervention était habituellement défini en raison des résultats ("meilleure attitude"), tandis que dans le cas où il existait un nouveau problème, l'intervention même fut donnée comme raison du succès ("J'ai recueilli tous les éléments"). Même s'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes dans ces cas, il y avait une différence dans les cas où les subordonnés étaient insatisfaits de leur travail ou avaient des problèmes personnels, le groupe-contrôle ayant une tendance plus marquée à évaluer le succès des résultats ("meilleure attitude") alors que l'opinion des participants était partagée en deux groupes. Ces résultats suggèrent que, dans les cas où le superviseur s'adresse au groupe avec une idée spécifique en tête, il anticipe les résultats et les mesures en conséquence. Mais quand il résout un problème qui survient soudainement, il n'a pas d'idée préconçue des résultats et évalue le succès de la réunion en fonction des événements.

Il semble y avoir des caractéristiques communes dans le comportement des superviseurs. Mais dans le cas où les subordonnés sont insatisfaits, le superviseur qui a reçu le P.F.M. est plus apte à mesurer le succès de la réunion de son intervention, tandis que le superviseur qui n'a pas reçu le cours P.F.M. voit le résultat final comme la raison du succès -une autre preuve du changement dans le rendement résultant du programme de perfectionnement.

- Le troisième incident

  Dans le cas d'un incident malheureux impliquant un individu, les situations choisies furent les mêmes que dans les incidents heureux. Les deux groupes utilisèrent l'approche humaine plus fréquemment et, statistiquement, il n'y avait pas de différence significative dans le cas où le subordonné était insatisfait de son travail ou qu'il avait un problème personnel. La réaction la plus caractéristique du groupe contrôle fut d'attribuer l'échec à d'autres personnes ou à des forces extérieures. Les participants avaient plutôt tendance à accepter la responsabilité de l'échec. Ici encore, ceci démontre, chez les praticipants, une prise de conscience face à leur comportement, et une volonté d'admettre que lorsque la situation n'évolue pas dans le sens prévu, ils en sont peut-être la cause. Le premier objectif du P.F.M. étant de stimuler cette prise de conscience, nous avons encore ici la preuve des bons résultats du cours de perfectionnement.

- Le quatrième incident

  Les exemples du quatrième incident furent très peu nombreux - un incident malheureux impliquant un groupe - seulement 25% dans les deux groupes. Dans cet échantillonnage, il n'y eut pas de différences apparentes dans les deux groupes, mais à cause de quelques cas, un compte-rendu basé sur des pourcentages aurait pu être faussé et on décida de ne pas poursuivre l'analyse du quatrième cas.

Quatre-vingt-six pourcent des cas relatés par les supérieurs étaient positifs, les situations semblables à

celles données par les superviseurs. Les deux groupes de supérieurs décrirent plutôt des interventions où l'approche humaine avait été utilisée et il n'y eut pas de différence dans les raisons données pour le succès de l'intervention, les deux groupes jugeant le succès en raison des résultats obtenus. Or, selon les supérieurs, il n'y avait pas de différence entre les interventions des superviseurs qui avaient suivi le cours P.F.M. et ceux qui ne l'avaient pas suivi.

En comparant la description des supérieurs à l'auto-description des superviseurs, on a pu découvrir que les participants disaient avoir utilisé l'approche humaine plus souvent que ne le pensaient leurs supérieurs. Ceci était à prévoir - les participants, ayant reçu le cours, étaient plus conscients de leur comportement et donc, plus apte à relater des situations dans lesquelles leur comportement était orienté vers l'individu. Cependant, leurs supérieurs, ne connaissant pas la nature exacte de ce changement, étaient moins conscients de ce type de comportement.

Cette même logique peut aussi s'appliquer à la différence de fréquence avec laquelle l'intervention ou les résultats furent jugés responsables de l'issue de la situation telle que décrite par les supérieurs et les superviseurs. Les supérieurs décrivaient le succès de l'intervention en raison des résultats plus fréquemment que les participants. Une fois de plus, les participants, étant plus conscients, avaient tendance à penser à l'intervention plutôt qu'aux résultats, tandis que les supérieurs, dans ce cas, n'avaient pas cette conscience nouvelle des superviseurs. Aussi, parce qu'ils étaient

responsables des résultats obtenus par leurs superviseurs, avaient-ils tendance à se préoccuper plus des résultats que des interventions utilisées pour les obtenir.

Les résultats de la troisième partie du questionnaire furent analysés en déterminant le pourcentage des participants, selon leur degré d'amélioration dans chacun des cinq objectifs du cours. Les évaluation n'étaient sensiblement pas différentes et globalement, une réaction hautement favorable fut indiquée, soit de 83 à 92% des participants énonçant une "bonne amélioration" ou une "certaine amélioration". Ceci confirme notre conclusion à la fin de cet article sur la réaction favorable de la plupart des gens aux programmes de perfectionnement.

4- Analyse de l'évaluation des participants

L'analyse précédente indiquait que le rendement des participants avait effectivement changé dans certains domaines, dû au P.F.M. et, dans la dernière partie du questionnaire, les participants eux-mêmes déclaraient une amélioration dans chacun des cinq objectifs du cours. Il apparaîtrait juste alors d'analyser le rapport entre ces deux variables pour pouvoir déterminer si les superviseurs qui proclamaient une amélioration due au cours étaient les mêmes que ceux qui démontraient une amélioration dans les autres parties du questionnaire. Toutes choses étant égales, ceux qui disaient s'être améliorés devraient présenter de plus grandes différences dans le pointage des évaluations des comportements actuels et antécédants sur l'échelle des facteurs que ceux qui ne reconnaissaient pas d'amélioration.

Une telle analyse prouve qu'à l'exception de l'objectif no 4, les superviseurs qui revendiquaient une bonne amélioration ont eu en moyenne, la plus grande différence dans les pointages des évaluations du comportement antécédant de l'échelle des facteurs; au deuxième rang, vinrent ceux qui disaient avoir connu une certaine amélioration, et ceux qui ont estimé que le cours n'avait eu aucun effet ont démontré, en moyenne, le degré d'amélioration le moins élevé dans les pointages "antécédants-actuels". Bien que ces moyennes suivent l'ordre prévu, il y eut beaucoup de chevauchement dans les différences entre ces pointages chez les superviseurs qui évaluèrent les objectifs 1, 2 et 3. Des corrélations à trois variables s'échelonnant entre .036 et .211 pour les multiples objectifs signifient que le rapport entre les pointages d'amélioration de l'échelle des facteurs et l'évaluation des objectifs n'est pas significatif. Le fait de connaître la façon dont un superviseur évalue un objectif ne permet pas, par conséquent, de prévoir le niveau d'amélioration qu'il peut atteindre dans l'échelle des facteurs.

Cette divergence entre l'amélioration que les superviseurs revendiquent et celle qu'ils ont effectuée selon l'analyse peut être interprétée de différentes façons. Le premier objectif qu'on demande aux participants d'évaluer concernait le développement d'une meilleure compréhension de soi. Si ceux qui prétendaient s'être améliorés à ce niveau ne s'étaient pas vraiment améliorés, ce serait l'évidence même qu'ils n'avaient pas encore atteint une bonne compréhension de soi. D'autre part, lorsque ceux qui avaient amélioré leur comportement déclaraient que le cours n'avait eu aucun effet, il se pourrait que le changement dans leur rendement soit causé

par un autre facteur que le cours de perfectionnement, ou que l'amélioration survienne dans un domaine où ils ne seraient pas capables de s'auto-évaluer. Ces découvertes semblent justifier la logique d'entreprendre une telle étude: il est nécessaire d'utiliser une mesure autre que l'opinion des participants pour évaluer les résultats d'un cours de perfectionnement.

- Critique

Globalement, l'étude semble fournir une mesure efficace du changement dans le rendement dans les domaines compris dans le programme de perfectionnement et pourra peut-être aider à découvrir des méthodes d'évaluation plus précises de l'efficacité des cours en relations humaines.

Elle pourrait également bien mesurer un programme comme P.I.G.E. qui touche la dimension humaine du management tout en s'orientant sur la tâche.

2.2.4. Niveau des résultats

2.2.4.1 C.G. Moon, Théodore Hariton

L'étude est tirée de: "Evaluating and Appraisal and Feedback Training Program"[15]

On a déjà écrit sur le besoin et sur la difficulté de mesurer la valeur d'un programme de perfectionnement et de développement dans le secteur de l'industrie. Cependant, relativement peu d'études évaluatives ont été publiées considérant les nombreux programmes de perfectionnement utilisés actuellement. Nous croyons que de telles évaluations de programme devraient être entreprises. Les problèmes rencontrés pour mener des études d'évaluation ne sont en rien insurmontables et les résultats compensent grandement pour l'effort nécessaire.

Cet article décrira l'étude faite pour déterminer l'efficacité d'un programme de développement personnel installé dans le service de l'ingénierie d'un département de la compagnie General Electric en 1956.

Cette étude est un bel exemple du type de recherche qui peut être menée dans le secteur de l'industrie et du commerce. De façon évidente, ni le champ expériemental, ni l'instrument de mesure n'était très élaboré. Cependant, le fait que des découvertes significatives puissent être obtenues dans ces conditions devrait encourager d'autres compagnies à entreprendre des études d'évaluation de leurs programmes.

---

15 MOON, C.G., HARITON, Théodore, Evaluating an Appraisal and Feedback Training Program, Personnel, nov.-dec. 1958.

- Description de l'expérimentation

Cette étude fut faite dans la section de logistique de la General Electric Company en 1956.

Au printemps 1958, deux ans après l'établissement d'un plan de perfectionnement, une décision fut prise afin d'évaluer son efficacité. Il fut admis que l'opinion des subordonnés concernant les changements dans les attitudes et comportements des managers fournirait une meilleure mesure que de ne prendre que les opinions des managers eux-mêmes concernant les bénéfices retirés de ce programme. Alors un questionnaire fut fait afin d'obtenir les vues des subordonnés concernant les changements chez les managers. Néanmoins, il fut admis de questionner aussi les managers afin d'obtenir un tableau plus complet.

Le questionnaire demandait aux répondants de comparer les situations présentes de travail avec ce qu'elles étaient il y a deux ans. En d'autres mots, plutôt que de mesurer des attitudes avant et après le programme, les répondants devaient identifier des changements survenus dans l'organisation.

A l'automne 1955, un système d'évaluation au niveau de tout un département fut adopté par tous les services incluant le service de l'ingénierie. La planification impliquait une description de chaque fonction, formulée en éléments factoriels de travail, pour laquelle l'employé était tenu responsable, ainsi qu'une liste de caractéristiques en vertu desquelles il était évalué.

Au printemps 1956, le service de l'ingénierie s'embarquait dans un vaste programme d'évaluation et de développement personnel. Les principales caractéristiques de ce programme furent: premièrement un système revisé d'évaluation du rendement et deuxièmement un programme de perfectionnement destiné à former les superviseurs à l'utilisation des données de l'évaluation pour aider leurs subordonnés à se développer eux-mêmes.

- Méthode

Dans ce plan d'évaluation du rendement, on se servait de la technique du "field review" pour obtenir l'information. Chaque superviseur fut interviewé par un membre de l'administration de l'ingénierie qui avait été formé pour suivre les procédures. En se servant d'une formule spéciale pour s'assurer qu'aucune information pertinente ne serait omise, le spécialiste questionna les superviseurs sur le rendement et les caractéristiques personnelles de ses subordonnés immédiats. Bien que le superviseur fit lui-même l'évaluation, il fut guidé par le spécialiste qui servait de catalyseur dans le procédé. Plutôt que d'avancer ses propres opinions, le spécialiste questionna et examina les faits concernant les forces et les fiablesses particulières des subordonnés. Puisqu'il avait la responsabilité de prendre toutes les notes et de voir aux détails que cela impliquait, le superviseur eut la liberté de se concentrer sur l'analyse et la description du rendement et du comportement de son subordonné.

L'image de l'employé qui en ressortait, donna une description intégrée et plus dynamique de l'homme que celle qu'on avait obtenue avec les méthodes antérieures d'évaluation. Le spécialiste formula sommairement un rapport et le soumit au superviseur qui était libre d'y apporter les modifications jugées nécessaires. En tout temps, on insistait sur le fait que le superviseur était bien celui qui faisait l'évaluation.

On fit l'évaluation à deux niveaux: (1) le niveau de rendement par lequel on évalua attentivement ses réalisations et de ses méthodes de fonctionnement, et (2) le niveau le plus approfondi et plus analytique par lequel on évalua l'homme en raison de ses capacités, son expérience, sa motivation, sa personnalité et son caractère.

- A) <u>Les avantages de la méthode</u>

Comme dans les autres organisations où cette méthode fut utilisée, on put bientôt constater qu'elle avait une valeur considérable, en plus de la cueillette de données pour l'évaluation. Au cours de leur participation aux entrevues, chaque superviseur put mieux comprendre le processus d'évaluation et apprendre à faire une évaluation de façon objective et critique. Il put aussi s'apercevoir s'il appréciait bien le travail de l'employé et l'employé lui-même. De plus, le fait de travailler en collaboration avec un spécialiste engendra parmi les superviseurs une plus grande uniformité des standards d'évaluation. La participation active du spécialiste assura aussi l'exécution de l'évaluation. De plus, l'approche était assez flexible pour que la même formule de base puisse être utilisée pour une variété de postes aux niveaux de la direction, de l'administration et des techniciens.

On adopta aussi une procédure additionnelle - avant l'entrevue d'évaluation, on demanda au subordonné de remplir un formulaire de revision personnelle indiquant ses satisfactions et insatisfactions au niveau de son travail, ses réalisations et ses besoins de développement, ses objectifs à long terme, etc. Cette

démarche s'avéra utile pour obtenir que le subordonné puisse s'auto-analyser et signaler aux superviseurs les domaines qui pourraient créer des difficultés durant la discussion d'évaluation. Tous les employés aux niveaux de la direction et de l'administration et les techniciens au service de l'ingénierie furent évalués et complétèrent le formulaire de revision personnelle.

- B) Formation sur les procédures de feedback

Après que l'information pertinente fut obtenue, la démarche suivante consistait à former les superviseurs pour qu'ils puissent donner le feedback de l'évaluation de façon destinée à stimuler la croissance et le développement de leurs subordonnés.

Un programme de perfectionnement fut établi et mené auprès d'une cinquantaine de superviseurs du service de l'ingénierie. Afin de faciliter une participation active et une discussion de groupe, on les divisa en quatre groupes, donnant à chacun trente heures de formation sur une durée de deux semaines et une demi-journée.

Les sessions comportaient des indications au subordonné dans la formulation des plans de perfectionnement. On étudia différentes façons de l'aider à parvenir à une plus grande efficacité au niveau personnel ainsi que dans l'accomplissement de ses tâches par un apprentissage quotidien, un élargissement et une rotation de ses fonctions, des cours de perfectionnement appropriés, et une participation à des organismes professionnels et civiques.

Non seulement les principes essentiels étaient-ils contenus dans le programme, mais ce dernier permettait aussi une pratique de la compétence nécessaire pour mener une entrevue. Chacun des participants mit en pratique les procédures recommandées au cours de sessions simulées sous l'étroite observation de ses collègues et de ses formateurs. Au cours de discussions subséquentes, son rendement fut évalué pour lui permettre de percevoir les dynamiques inter-personnelles en situation d'entrevue. Ces discussions "post-mortem" aidèrent à découvrir les domaines où il pourrait y avoir une amélioration possible et aussi les forces sur lesquelles il pouvait compter.

Les premières sessions furent consacrées aux principes et techniques essentiels et les sessions suivantes à une pratique suivie. On apporta de nouveaux éléments lors des discussions sur les entrevues simulées; au fur et à mesure que les participants acquirent une compréhension et une compétence, on leur enseigna diverses façons de fonctionner auprès des employés qui posaient des problèmes. Donc, en plus d'apprendre les principes généraux sur le "coaching" et d'améliorer leur compétence en "feedback", ils purent mieux comprendre la psychologie de l'individu, et apprirent les différentes techniques d'approche dans leurs relations avec leurs subordonnés selon diverses situations. En guide de référence, chaque participant reçut un guide décrivant le programme.

Au printemps 1958, deux ans après l'adoption du nouveau programme d'évaluation et de perfectionnement, on décida d'essayer d'évaluer son

efficacité. Nous avons pensé qu'une consultation auprès des subordonnés sur les changemens d'attitude et de comportement des superviseurs permettrait de mieux évaluer ce que les superviseurs pensaient eux-mêmes du programme. L'élément foncier de l'étude consistait en un questionnaire formulé de façon à obtenir les opinions des subordonnés sur les changements d'attitude et de comportement de leurs superviseurs depuis le programme. Néanmoins, on ne pouvait négliger l'importance d'une consultation auprès des superviseurs. Conséquemment, on mena une enquête à l'aide d'un questionnaire parmi les superviseurs. On résumera en premier les résultats de cete enquête.

- <u>Résultats</u>

Du total des cinquante superviseurs qui participèrent à la session de formation, trente-deux retournèrent le questionnaire. On exclut les employés qui avaient suivi la session, mais qui n'occupaient plus un poste de superviseur au moment de l'étude. Le questionnaire et les résultats apparaissent au tableau no VI.

La réponse "oui" indique une amélioration; le point d'interrogation indique un certain degré d'incertitude et un "non" indique qu'il n'y a eu aucun changement des conditions antérieures.

Les réponses indiquent que la plupart des superviseurs sentaient que les programmes d'évaluation et de perfectionnement rendaient plus facile la tâche d'évaluer le rendement de leurs subordonnés. Une importante majorité reconnut aussi le fait qu'il était devenu plus facile de discuter

TABLEAU VI

Comment les superviseurs évaluaient eux-mêmes les changements de leur comportement?

En fonction des programmes "Evaluation et feedback" des deux dernières années

	(%)	Oui	Non	?
1. Avez-vous une meilleure compréhension des méthodes de travail de vos subordonnés?		59	34	7
2. Vous est-il plus facile d'évaluer le rendement de vos subordonnés?		97	3	-
3. Avez-vous une meilleure compréhension de vos subordonnés en tant qu' individus?		56	31	13
4. Avez-vous plus de facilité à discuter avec eux des problèmes?		75	22	3
5. Est-ce que vos subordonnés discutent plus de leurs problèmes avec vous?		34	41	25
6. Avez-vous une meilleure compréhension de vos supérieurs?		59	22	19
7. Avez-vous une meilleure perception de vos points forts?		59	34	7
8. Avez-vous une meilleure perception de vos besoins de développement?		56	31	13
9. Vous est-il plus facile d'amener vos subordonnés à suivre une ligne de conduite?		72	15	13
10. Avez-vous de meilleures relations de travail avec vos associés dans les autres unités de travail?		38	47	15

avec eux des problèmes et de les amener à suivre une ligne de conduite. D'autre part, plusieurs superviseurs n'estimaient pas que leurs subordonnés discutaient davantage de leurs problèmes de travail, ou que les rapports avec leurs associés dans d'autres départements s'étaient beaucoup améliorés.

En somme, si on utilise les critères de jugement des superviseurs, concernant leur propre comportement, les résultats finals sont positifs.

A) Ce qu'en pensaient les subordonnés

Examinons maintenant l'opinion des subordonnés sur les effets du programme chez les superviseurs. Soixante-six, choisis au hasard parmi d'autres du service de l'ingénierie, complétèrent un questionnaire. Ce même questionnaire fut complété par un groupe-contrôle composé de soixante-sept subordonnés du service de la production. Alors que les deux services étaient d'envergure semblable et sous l'autorité du même directeur général, le service de la production avait une méthode d'évaluation différente et n'avait pas reçu la formation spécialisée des techniques du feedback. Il faut souligner le fait qu'avant le printemps 1956, il y avait eu moins de travail d'évaluation fait dans le service de la production que dans celui de l'ingénierie. Par contre, un plan d'évaluation avait été mis en oeuvre de façon à augmenter la fréquence des évaluations et ce système reçut un accueil favorable. Par conséquent, on s'attendait à ce que les réponses des subordonnés du service de la production indiquent une certaine amélioration du comportement de leurs superviseurs.

Le questionnaire demandait aux répondants de comparer leurs conditions actuelles à ce qu'elles avaient été deux ans auparavant. (Seuls ceux qui travaillaient encore sous le

même superviseur depuis les deux dernières années furent inclus dans l'étude). De cette façon, en l'absence d'évaluation avant la session, ce questionnaire fournit une indication du changement indépendamment de toutes évaluations antérieures. Les questions étaient construites de façon à obtenir une information sur les objectifs fondamentaux du programme, insistant sur la relation interpersonnelle de l'employé et de son superviseur, plutôt que sur les opinions des subordonnés, sur les talents administratifs et techniques de leurs superviseurs.

L'administration du questionnaire et l'analyse des résultats furent effectués par le Groupe des communications et du perfectionnement du département. Le tableau VII montre le questionnaire et ses résultats.

Comme nous pouvons le constater, huit des dix points contenus dans le questionnaire présentaient un changement positif plus grand chez les superviseurs du service de l'ingénierie que chez ceux du service de la production. Généralement, les employés du service de l'ingénierie étaient plus conscients de ce progrès à cause des efforts des superviseurs pour leur donner de l'information sur leur rendement et pour les aider à se développer. Les quatre points représentant une amélioration relativement plus grande du groupe de l'ingénierie que celui de la production étaient: (1) le superviseur comprend mieux le subordonné sur le plan personnel (2) le superviseur indique mieux sa reconnaissance d'un travail bien fait; (3) le superviseur donne au subordonné plus d'occasions de présenter sa façon de voir les choses durant les conversations; (4) le superviseur porte un intérêt plus personnel à l'égard de son subordonné et de ses projets d'avenir.

TABLEAU VII

Comment les subordonnés entrevoyaient les changements de comportement de leurs superviseurs?

En comparaison à il y a deux ans:	Ingénirie			Production		
	oui %	non %	? %	oui %	non %	? %
1. Votre superviseur a-t-il une meilleure compréhension de votre méthode de travail?	73	15	12	67	13	20
2. Est-ce qu'il vous comprend mieux en tant qu'individu?	74	9	17	60	19	21
3. Est-ce qu'il démontre mieux sa reconnaissance d'un travail bien fait?	58	33	9	34	48	18
4. Est-ce qu'il utilise mieux vos capacités personnelles?	51	32	17	51	36	13
5. Avez-vous une meilleure perception du rendement qu'il attend de vous?	56	32	12	73	21	6
6. Avez-vous une meilleure perception de ce qu'il pense de vous dans l'ensemble?	46	36	18	37	51	12
7. Discutez-vous plus fréquemment ensemble de votre rendement?	30	67	3	24	75	1
8. Vous donne-t-il plus d'occasions de faire valoir votre opinion durant ces discussions?	61	24	15	40	39	21
9. Est-ce qu'il s'intéresse plus à vous et vos projets d'avenir?	46	24	20	30	39	31
10. Fait-il plus d'efforts pour vous aider à vous développer?	46	32	22	36	40	24

A la question "Utilise-t-il mieux vos capacitiés personnelles?", les réponses étaient les mêmes dans les deux groupes. Les superviseurs du service de la production reçurent de meilleurs résultats à une seule question: "Avez-vous une meilleure perception du rendement que votre supérieur attend de vous?". On peut peut-être attribuer ceci au fait que les tâches du service de la production peuvent être mieux définies et les résultats plus faciles à visualiser.

Une réponse qui permit d'expliquer les meilleurs résultats des superviseurs sur cette question était: "Mon rendement et le rapport des pertes de production sont les seules vraies préoccupations de mon superviseur".

Dans les deux groupes, la fréquence des discussions sur le rendement fut le point où il y eut moins d'amélioration. Un résultat quelque peu décevant, particulièrement pour le groupe de l'ingénierie, parce qu'au cours des sessions de formation, on avait insister sur le besoin d'une reconnaissance quotidienne du travail et sur des suggestions pour améliorer le rendement au lieu d'attendre l'évaluation annuelle. Il était évident que ces deux aspects demandaient d'être améliorés.

B) <u>Conclusions</u>

Bien qu'il y eut d'autres facteurs qui ne furent pas examinés dans cette étude, les résultats permettent définitivement de supposer un impact positif du programme d'évaluation et de perfectionnement chez les superviseurs du service de l'ingénierie et leurs subordonnés. Alors qu'il y eut une amélioration dans les deux groupes, celui de la production et celui de l'ingénierie, ce dernier en avait significativement tiré plus de bénéfices. Un gain semblait nettement être le résultat du programme d'évaluation et de perfectionnement.

Ces découvertes suggèrent certains aspects à améliorer aux services de l'ingénierie et de la production et peuvent être utilisées comme repères pour évaluer le succès de futurs programmes. Alors que l'on peut rapporter un certain progrès dans l'évaluation du rendement et dans la communication de l'information aux subordonnés, il était évident que l'on devrait insister sur un follow-up du cheminement du subordonné sur une base quotidienne.

- Critique

La démarche suivie dans cette étude est très intéressante puisqu'elle aboutit au véritable sens de l'évaluation c'est-à-dire les résultats du programme. Les autres avenues donnant des indications, nous permettent d'extrapoler sur les résultats; ces conclusions se basent sur l'évidence cependant que la démarche de l'étude fournit une preuve.
Nous sommes d'accord avec cette approche tout en exprimant une réserve quant au fait de procéder par interview car cette formule requiert des gens maîtrisant bien les techniques afin d'éviter les biais.

2.2.5 Différents niveaux

Les deux prochaines études vous sont présentées à cause de leur particularité et pour nous confronter à des approches différentes. La première part d'une résolution de problème alors que la seconde se fait en laboratoire surtout.

2.2.5.1 William R. Tracey

Tracey voit l'évaluation comme une résolution de problème "Evaluation is one type of problem solving. As such, it involves the same general steps that are followed in other types. Problem solving begins with a felt need, a recognized deficiency or inadaquacy, or a sense of dissatisfaction. An attempt is then made to define, delineate, and clarify the real problem"[16].

- Description de l'expérimentation

  Cet auteur ne nous fournit aucune expérimentation menée sur l'évaluation proprement dite. Ce qu'il relate, ce sont des requis à l'évaluation d'un programme. (Voir questionnaire en annexe II)

- Méthode

  "This leads to a listing of facts and assumptions that bear on the problem are collected and evaluated; alternative solution are identified; and standards or criteria for acceptance or rejection are designed and applied to the most promising alternatives. Net conclusions are reached and, if need be,

---

16 TRACEY, R. William, Evaluating Training and Development systems, American Management Association Inc., 1968.

corroborated by experimentation. Finally, a decision is made, and the solution is implemented, tested, and followed up"[17].

Il procède par l'étude de critères internes et externes.

- <u>Résultats</u>

Le même commentaire fait pour l'expérimentation s'applique.

- <u>Critique</u>

Cett approche est intéressante à plusieurs points de vue et entre autres elle pourrait garantir une démarche scientifique. Cependant, il nous faut considérer que l'auteur s'est limité aux requis de l'évaluation i.e. à la philosophie beaucoup plus qu'à une réalisation complète d'une démarche entière se rendant aux instruments, à l'expérimentation et aux résultats.
Ces motifs nous insistent à ne pas le choisir comme guide de référence.

---

17 TRACEY, R. William, supra note 16, p. 17

2.2.5.2 Bernard M. Bass and James A. Vaughan

Le perfectionnement est un moyen parmi d'autres qui permet d'obtenir des comportements désirables chez les employés. L'évaluation de ce programme a deux dimensions, i.e.:

1- déterminer si le programme de perfectionnement produit les changements de comportement désirés;
2- déterminer si les modifications de comportement sont en relation avec les objectifs de l'organisation.

- Description de l'expérimentation

Elle se fait en laboratoire, c'est-à-dire hors du milieu de travail et dure dix jours. Quatre groupes de quatre différentes divisions d'une compagnie travaillant à la fabrication de missiles formèrent la clientèle. L'objectif était d'améliorer les relations intergroupes et de reconnaître les conséquences néfastes des rivalités.

- Méthode

Il s'agissait de répondre à un questionnaire avant la session:

a. d'identifier les rivalités intergroupes en partant des réponses au questionnaire;
b. de faire des jeux de rôle;
c. de fournir des réactions à la fin de la session;
d. de répondre à un questionnaire trois mois après le cours afin de connaître les comportements et les résultats.

- Résultats

Quant aux réactions, les participants ont dit:

1. avoir appris plus sur leur groupe dans ces dix jours que pendant les quatres dernières années au travail;

2. être maintenant capable de travailler avec des gens qui jusqu'alors n'étaient qu'alentours d'eux;
3. souhaiter travailler pour la compagnie même s'ils avaient été hésitants dans le passé à cause du rejet senti.

Quant aux résultats ou impacts:

1.	Amélioration des relations au travail:	28%
2.	Augmentation de la satisfaction personnelle:	35%
3.	Amélioration du climat de l'organisation:	13%
4.	Réduction des conflits:	6%
5.	Difficulté d'application du programme de perfectionnement	17%
6.	Création d'attitudes et d'évènements défavorables:	1%

- Critique

Cette démarche produit des résultats très acceptables. Cependant, il nous est difficile de nous faire une idée précise sur les dimensions: apprentissage, transfert et résultats car le post-test ne semble pas les séparer. D'autre part, nous ne connaissons pas non plus le contenu exact du pré-test indiquant la situation existant avant.
Ce que nous savons de façon très précise, c'est que les auteurs recommandent d'évaluer d'après la conception de Kirkpatrick, les quatre dimensions suivantes:

1. les réactions;
2. les apprentissages;
3. les comportements;
4. les résultats.

Considérant les difficultés de réunir des directeurs d'école pendant une si longue période et la nécessité d'avoir un matériel adéquat, nous ne pouvons suivre cette méthode dans son intégralité. Le risque de mal utiliser des techniques empruntées de plusieurs méthodes, faute de les bien maîtriser commande une grande réserve.

2.3 Cadre théorique retenu

A partir des expérimentations faites par ces auteurs, nous retiendrons certains éléments applicables à la présente étude.

Il est d'ores et déjà acquis que notre prédilection va à Kirkpatrick quant aux auteurs. De fait, c'est lui le plus complet car il traite en profondeur des quatre niveaux qui nous intéressent, c'est-à-dire des réactions, des apprentissages, des transferts et des résultats.

2.3.1. Les auteurs

De Kirkpatrick nous retenons que l'évaluation doit se faire à quatre niveaux, soit à ceux des réactions, des apprentissages, des comportements et des résultats.

- Niveau 1 - Réactions

  A ce niveau, nous chercherons à évaluer comment les participants se sentent concernant le programme qu'ils viennent de suivre et leur degré de satisfaction.

- Niveau 2 - Apprentissages

  A ce niveau, nous tenterons d'évaluer jusqu'à quel point les participants ont acquis des connaissances et des habiletés nouvelles, et jusqu'à quel point leurs attitudes sont-elles différentes?

- Niveau 3 - Comportements

  Au niveau 3, nous voulons évaluer jusqu'à quel point leurs comportements au travail ont-ils changé grâce au programme de perfectionnement auquel ils ont assisté.

- Niveau 4 - Résultats

Au niveau 4, nous voulons évaluer jusqu'à quel point leurs résultats comme gestionnaire scolaire dans l'organisme ont-ils changé?

2.3.2 Les expériences

Des études citées dans le cadre théorique et la méthodologie nous retenons les éléments suivants:

1) Le questionnaire

Le questionnaire est l'instrument le plus souvent utilisé et s'avère un moyen très valable en évaluation des réactions, des apprentissages, des comportements et des résultats.

2) Pré-test et post-test

Sauf pour évaluer les réactions il est nécessaire de procéder par pré-test et post-test afin de connaître où se situaient les participants avant le programme et où ils se situent après le programme quant aux connaissances, habiletés et attitudes. C'est ce que nous nommons le point A et le point B. Le point A étant l'état des connaissances, habiletés et attitudes avant le programme et le point B étant l'état des connaissances, des habiletés et attitudes après le programme de perfectionnement.

3) Groupe-contrôle

Afin de s'assurer que l'écart séparant les points A et B est bien le résultat causé par le programme de perfectionnement un

groupe-contrôle sert de référence. Ce groupe doit être dans une situation analogue à celle vécue par le groupe expérimental sauf qu'il ne suit pas le programme de perfectionnement.

Les deux groupes répondent aux mêmes questionnaires (pré-test et post-test) au même temps. Si l'augmentation des acquis est d'un pourcentage plus élevé chez le groupe expérimental c'est que le programme y est pour quelque chose.

4) Moment

Pour les niveaux 3 et 4, c'est-à-dire les comportements et les résultats, il faut attendre X temps après la fin de la session car les habitudes de travail ne changent pas du jour au lendemain. Une période de six mois semble indiquée.

5) Autres répondants

Au niveau des comportements et des résultats, il est important de faire compléter le questionnaire par des personnes autres que le participant v.g. par les supérieurs, les pairs, les subordonnées. Cette mesure s'avère nécessaire car le répondant peut avoir l'impression d'avoir un comportement amélioré parce qu'il possède de nouvelles techniques de gestion. Cependant l'expérience démontre qu'il en est souvent autrement.

2.4 Méthodologie selon Kirkpatrick

Pour chaque niveau, nous verrons comment l'auteur-guide procède.

2.4.1. Évaluation des réactions

a) Description

C'est la forme d'évaluation la plus courante. Elle s'effectue en fin de session et cherche à connaître les réactions subjectives des participants en terme de satisfaction, en regard des différents aspects de la session. Cette forme d'évaluation nous informe sur les perceptions des participants quant aux différents aspects interrogés de la session.

b) Moments

Cette forme d'évaluation est possible à des moments différents. Elle peut se faire en cours de session, à la fin de la session ou un certain temps après la session.

- En cours de session, cette évaluation peut se faire en tout temps mais principalement pendant les pauses-cafés ou en fin de journée. Elle vient en réponse à une demande de l'animateur ou des réactions spontanées que les participants adressent à l'animateur ou échangent entre eux. La cueillette de ces informations se fait habituellement de façon informelle.

- A la fin de la session, l'évaluation est normalement plus formelle. Les informations sont recueillies au moyen d'un questionnaire qui comprend un certain nombre de questions fermées et quelques unes ouvertes si non il doit y avoir au moins un espace de prévu pour y ajouter des commentaires.

Cette forme d'évaluation est souvent vue comme en étant une à court terme.

- Après la session l'évaluation devient à moyen ou long terme. Il s'agit de faire passer aux participants le questionnaire auquel ils ont répondu à la fin de la session afin d'évaluer si le temps a modifié leurs perceptions.

Cette forme d'évaluation pourrait être plus poussée que celle de fin de session. En effet, elle pourrait comprendre trois étapes:

1) ré,_ondre à nouveau au questionnaire de fin de session;

2) prendre connaissance des réponses d__ées au questionnaire de fin de session mais après la première étape seulement. Ceci requiert l'identification du répondant.

3) S'il y a des écarts entre les réponses des deux questionnaires, tenter d'identifier les causes de ces écarts.

c) <u>Les objets de l'évaluation</u>

Plusieurs aspects peuvent être touchés. Les plus couramment évalués sont:

- la pertinence des objectifs;
- l'atteinte des objectifs;
- le contenu lié notamment au vécu des participants;
- le matériel utilisé;
- l'approche pédagogique;
- l'animation;
- l'indice général de satisfaction.

Un trop grand nombre d'aspects à évaluer engendre une évaluation très générale. Il devient alors presque impossible d'identifier quels sont les éléments précis responsables de telle ou telle perception. Cependant, les commentaires atténuent cette difficulté.

Pour obtenir une meilleure analyse de chacun de ces aspects il serait préférable de diminuer leur nombre en fonction des objectifs visés par l'évaluation. Il y aurait lieu alors de délaisser un questionnaire standard d'évaluation et de s'interroger sur le pourquoi de l'évaluation qui normalement serait en relation avec les objectifs de la session.

Les aspects non couverts par le questionnaire pourraient nous venir d'une évaluation verbale qui se ferait avant ou après l'évaluation écrite de fin de session. L'évaluation verbale a l'avantage de toucher à d'autres niveaux d'évaluation que les réactions.

L'évaluation des réactions fournit des données subjectives exclusivement. Cependant, avec une attention plus grande envers cette forme d'évaluation et une cueillette de données pertinentes, nous pourrions obtenir l'information adéquate afin d'augmenter la qualité des activités d'un programme de perfectionnement.

2.4.2 Évaluation des apprentissages

a) Description

L'apprentissage se mesure autant que possible sur une base objective.

Un groupe contrôle qui ne suit pas la session devrait être utilisé afin de comparer ses connaissances à celles des participants qui reçoivent le programme.

Il serait également important d'analyser les résultats avec l'aide de la statistique afin que l'apprentissage soit éprouvé en terme de corrélation.

b) Méthodes

- La performance en classe. Si le programme se rapporte aux habiletés comme par exemple les thèmes suivants:
  1) techniques d'entrevue;
  2) techniques d'utilisation d'appareils;
  3) lecture rapide;

  C'est relativement facile à évaluer.

Ainsi, par certaines activités en classe, nous pouvons y arriver. V.g. jeux de rôles, discussion, performance individuelle reliée à telle habileté.

L'animateur aura au préalable mesuré les habiletés avant son enseignement afin de les comparer aux apprentissages d'après-programme.

2.4.3. Évaluation des comportements

a) Description

Cette forme d'évaluation se rapporte au transfert des apprentissages dans le travail. Il s'agit de dépister les nouveaux comportements adoptés suite au programme reçu.

Acquérir de nouvelles connaissances lors d'un programme de perfectionnement, c'est très bien. Mais si ces connaissances ne sont pas appliquées au travail, elles ne servent à rien et ne produiront jamais de résultats.

b) <u>Méthode</u>

Pour évaluer les effets des apprentissages dans les comportements au travail, il faut une approche plus scientifique que pour évaluer les réactions et les apprentissages. Laissons nous guider par Kirkpatrick[18] qui nous suggère quelques points de références pour évaluer ces comportements.

- Une évaluation systématique

Une évaluation systématique de la performance au travail devrait être faite avant et après la session.

L'évaluation de cette performance devrait être faite par un ou par tous les groupes suivants (plus il y en a d'impliqués, meilleure sera l'évaluation):

1) la personne même qui reçoit le perfectionnement;
2) son ou ses supérieurs;
3) ses subordonnés;
4) ses pairs ou d'autres personnes familières avec son travail et ses performances.

- Une évaluation statistique

Une évaluation statistique devrait être faite pour comparer la performance d'avant et d'après session et faire la relation entre les changements et le programme reçu.

---

18 KIRKPATRICK, Donald L., Evaluating Training Programs, A.S.T.D., 1975, p.10-14

- Une évaluation d'après perfectionnement

Une évaluation d'après perfectionnement devrait être faite trois mois ou plus après la session, de manière à donner le temps aux participants de pratiquer et d'intégrer les nouveaux comportements appris. Des évaluations subséquentes pourront s'ajouter aux résultats et valider l'étude.

- Un groupe-contrôle

Un groupe-contrôle qui n'a pas suivi la session devrait être utilisé.

Il est donc souhaitable de procéder par des pré-tests et post-tests. Cependant quelques études démontrent qu'il est possible de réussir une évaluation valable sans utiliser cette formule. Kirkpatrick note qu'il est rare qu'un responsable de perfectionnement puisse se tirer d'affaire seul face à ce type d'évaluation. Il est donc conseillé de faire appel à des statisticiens, des chercheurs, des consultants pour faire un travail sérieux et approprié.

2.4.4. Évaluation des résultats

a) Description

La plupart des programmes de perfectionnement poursuivent des objectifs qui peuvent être formulés en termes de résultats désirés.

Kirkpatrick[19] identifie certains types de résultats visés. Ce sont:

- réduction des coûts;

---

19 Idem note 18

- réduction du taux de roulement des employés et de l'absentéisme;
- réduction des griefs;
- augmentation de la qualité et de la quantité de production;
- amélioration du climat qui, espérons-le, va aider à atteindre les autres résultats.

Un tour de la littérature démontre que ce niveau d'évaluation est beaucoup moins pratiqué. Les auteurs l'identifient comme étant le plus difficile car souvent, si au moment de la conception du programme nous n'avons pas prévu le type d'évaluation que nous voulons faire, ni le programme, ni l'organisation ne se prêteront à une évaluation des effets dans l'organisation.

b) Méthode

Certains programmes sont assez faciles à évaluer en termes de résultats, d'autres moins.

Si nous voulons améliorer l'efficacité du personnel de secrétariat concernant la dactylographie, nous pouvons mesurer le nombre de mots écrits par minute avant et après la session.

Si nous voulons diminuer le nombre de griefs de nos employés, nous pouvons mesurer leur nombre avant et après la session. La différence dans le nombre de griefs reçus sera notre indicateur.

Dans le cas d'un programme de sécurité il s'agirait de compter le nombre d'accidents d'avant et celui d'après le programme.

Il est important de savoir que les données pour juger de l'impact (résultat) de l'activité de perfectionnement sur l'organisation ne peuvent être disponibles qu'à long terme.

Ainsi vouloir évaluer si les pertes de temps ont diminué deux semaines après un programme en gestion du temps serait perdre son temps. Six mois semble un laps de temps valable pour l'évaluation de ce niveau.

A ce niveau, Kirkpatrick ne nous fournit pas de règles à suivre ou de lois à observer en terme d'évaluation. Cependant, il relate des expériences faites aux États-Unis qui vont fournir un éventail de moyens déjà utilisés dans différents cas.[20]

c) Programmes de sécurité

Une étude fut dirigée par Philip E. Beekman de la compagnie Colgate Palmolive afin d'évaluer l'efficacité d'un programme de sécurité en terme de temps perdu causé par des accidents. Une comparaison fut faite entre les données compilées sur une période de neuf mois avant l'activité de perfectionnement, données relatives à la sécurité, et celles recueillies pendant une période comparable, après le programme. La fréquence de temps perdu causé par des accidents fut mesurée avec le nombre d'accidents reportés.

Il y eut une diminution de 1.6 pourcent dans le temps perdu, passant de 4.5 pourcent à 2.9 pourcent et le nombre d'accidents reportés passant de 41 à 32. Ces résultats furent attribués directement au programme de perfectionnement puisque aucun changement physique ne s'est produit dans l'usine après cette activité.

---

20 KIRKPATRICK, Donald L. , Evaluation Training Programs, A.S.T.D., 1975.

A une conférence à l'Université de Wisconsin en 1958, Dr. G. Roy Fugal de la Compagnie Général Electric décrit une évaluation pré et post activité concernant un programme de sécurité. Le but du perfectionnement était de réduire le nombre d'accidents et d'augmenter la régularité avec laquelle les accidents majeurs et mineurs étaient reportés. Le programme consistait en des exposés, discussions et films qui étaient très dramatiques dans leur description d'accidents et leurs implications.

L'évaluation a indiqué qu'aucun résultat désiré n'avait été obtenu. C'est alors qu'une nouvelle approche fut prise dans une autre activité de perfectionnement insistant plutôt sur la relation entre le travail du contremaître et celui de chaque travailleur. Une évaluaion fut faite de cette sorte de programme et donna les résultats désirés.

d) Perfectionnement pour les transporteurs de courrier

John C. Massey[21] décrit l'évaluation qu'il a faite. C'est un programme en termes de résultats.

Un groupe expérimental "A" a reçu 35 heures de perfectionnement d'un programme préparé par les Postes. Un groupe comparable, appelé groupe-contrôle "B" n'a reçu aucun perfectionnement. Les résultats de cette étude apparaissent dans le tableau suivant:

---

21 MASSEY, John C., A.S.T.D. Journal, septembre-octobre 1957

TABLEAU VIII

Répartition des incidents par catégories

Catégorie	Groupe "A"	Groupe "B"
. Accidents par négligence	5	8
. Mauvaise destination	21	33
. Mauvaise manutention d'un courrier de valeur	3	7
. Retard dans les comptes rendus	35	32
. Absences sans rapport	3	6
. Abus de congés de maladie	8	12
. Erreurs dans les opérations de relais	13	22
. Rapports de stages hostiles	4	9
. Manque de courtoisie	4	5

A noter que l'évaluation en termes de résultats est facilitée dans ce cas-ci par l'utilisation d'un groupe-contrôle aussi bien que d'un groupe expérimental.

e) "Cost Reduction Institute"

Il y a plusieurs années deux étudiants gradués de l'Université du Wisconsin ont voulu mesurer les résultats d'une institution de réduction des coûts "Cost Reduction Institute" dirigé par le Management Institute de l'Université. Deux techniques furent utilisées. La première fut de faire des entrevues en profondeur avec quelques-uns des superviseurs qui avaient assistés au cours et avec leurs supérieurs immédiats. L'autre technique fut de poster des questionnaires aux participants restant et à leurs supérieurs. Voici un exemple de cette étude.

1) Entrevues en profondeur

- Entrevues avec les participants:

Question no. 1:
Avez-vous été capable de réduire les coûts dans les quelques semaines qui ont suivi votre retour au travail?
Réponses:
- 13 hommes - OUI
- 3 hommes -NON
- 2 hommes -ÉVASIFS
- 1 homme -N A PAS RÉPONDU

Question no. 2:
Quelles furent les économies estimées?
Réponses:
Différents types de réponses ont indiqué que les 13 qui ont répondu OUI à la première question ont effectué ces réductions dans différents domaines. Mais leurs idées proviennent directement du programme selon leurs propos.

2) Entrevues avec les supérieurs:

Huit des réductions de coûts décrites par les participants furent confirmées par leurs supérieurs et ces supérieurs ont estimé des épargnes totales allant de $15,000. à $21 000. par année. Les idées utilisées furent décrites par les supérieurs de la même façon que par les employés.

3) Questionnaires par courrier

Des questionnaires furent postés aux participants qui n'ont pas été contactés personnellement. Les résultats des questionnaires ne furent pas aussi spécifiques et utiles que ceux obtenus par entrevues personnelles. L'étude a conclu qu'il était probablement mieux d'utiliser l'entrevue plutôt que le questionnaire pour mesurer cette sorte de programme.

Ces trois approches diffèrent dans leur forme respective mais visent toutes trois l'évaluation des effets d'une activité de perfectionnement dans une organisation. Encore une fois, c'est un niveau d'évaluation difficile à réaliser mais possible à la condition d'avoir le temps disponible et planifié pour le faire et la collaboration entière des organisations impliquées.

Les moyens qui ressortent de ces études sont:
- l'entrevue;
- l'observation;
- le questionnaire.

Assisté de ces moyens nous pourrions déceler les indices de changements comme:
- modification de structures, de politiques, de tâches;
- diminution des coûts, etc.

Les différentes approches utilisées ont permis d'évaluer des résultats et pourraient être utilisées avec avantage.

2.5 Démarche

2.5.1 Les objectifs

Trois objectifs nous ont guidé pendant cette phase:

1) Bâtir des instruments clairs et pertinents pour les modules 01 et 02 en vue d'évaluer les réactions, les apprentissages, les transferts de comportements et les résultats;

2) Que les épreuves initiales permettent l'introduction des corrections nécessaires après quelques tests de compréhension ou de pertinence;

3) Que les instruments soient informatisables.

2.5.2 Cheminement

a) Niveau 1 - Évaluation des réactions

Étapes

1. Nous avons dépouillé les formules d'évaluation utilisées antérieurement par les animateurs du programme intégré de gestion pour en extraire les éléments, types de mesure et objectifs;

2. Nous avons lu les modules 01-02-03 et 04 avec une attention spéciale aux objectifs poursuivis aux modules 01 et 02;

3. Nous avons sorti les objets d'évaluation possibles en termes de pertinence et de satisfaction;

4. Nous avons rencontré des conseillers diffuseurs afin de recueillir leurs observations et commentaires sur les formules existantes;

5. Nous avons restreint les objets à évaluer à sept, afin que ces objets reconnus comme plus significatifs soient évalués avec plus de profondeur;

6. Nous avons choisi les variables satisfaction et pertinence pour les inclure au questionnaire afin de permettre une analyse comparative avec d'autres variables tels la formation, la provenance, la taille de l'école, le niveau, etc.;

7. Suite aux observations reçues, sur les formules déjà utilisées, indiquant que les commentaires étaient très vagues et de ce fait peu utilisables, nous avons ajouter une section pour commentaires reliés exclusivement aux objets évalués. Un seul item restera ouvert afin de capter les éléments non touchés mais pouvant se révéler significatifs;

8. Après avoir demandé l'avis de quelques- uns des utilisateurs potentiels, nous avons décidé d'inclure le nom du répondant afin de permettre un enseignement correctif lors des modules suivants;

9. Ces mêmes informateurs ne voyaient pas la nécesssité de distinguer les sexes. Nous en avons tenu compte;

10. Pendant le mois de mars 1983, le questionnaire fut utilisé et testé auprès de huit groupes de directeurs d'école à la fin d'un module. Environ cent vingt personnes y ont répondu à date.

Le résultat de ces démarches fut la production du questionnaire de l'annexe III.

b) <u>Niveau 2 - Évaluation des apprentissages Modules 01 et 02</u>

<u>Étapes</u>

1. Prendre connaissance du contenu et des objectifs en lisant les modules 01 et 02;

2. Discuter du contenu et des objectifs du module 01 avec un animateur qui le diffuse;

3. Assister à la session portant sur le module 02 à Trois-Rivières (4 jours);

4. Cueillette d'information supplémentaire sur le contenu, les objectifs et la diffusion auprès des autres animateurs;

5. Identifier les domaines, les objets, les éléments du programme;

6. Construire un projet de questionnaire selon les normes de Girard et Morissette;

7. Rencontrer les conseillers qui diffusent le programme, plus un avocat qui est chargé de la partie touchant les lois afin d'extraire du programme le contenu formellement diffusé.

   Ceci après avoir fait le constat que dépendamment du groupe les animateurs mettent plus ou moins d'accent sur certaines parties du contenu:

8. Le questionnaire fut alors allégé de toute question ne se rapportant pas au contenu formel diffusé par chacun des animateurs;

9. Rencontre avec certains animateurs pour vérifier si le contenu formel était bien couvert par les questions. C'était aussi un premier test de compréhension;

10. Deux rencontres particulières avec un avocat impliqué dans le cours afin d'utiliser les termes légaux utilisés couramment et de s'assurer de la justesse du corrigé;

11. Les corrections nécessaires furent apportées. Enfin le questionnaire fut balancé, c'est-à-dire que nous nous sommes appliqués à ce que le questionaire ait environ 50% des questions qui commande une réponse positive alors que l'autre partie commande des réponses négatives;

12. Le questionnaire fut testé avec des directeurs d'écoles de la région de Québec (15 personnes). Il s'agissait de vérifier les situations exprimées au niveau des questions pour ne pas retrouver trop d'objets par question. Il fallait aussi voir si les répondants ont la même compréhension des questions. Nous avons donc testé le questionnaire en termes de clarté et de signification.

Ces démarches ont eu comme résultat le questionnaire apparaissant en annexe IV. C'est la première version du questionnaire sur des apprentissages.

c) Niveau 3 - Évaluation des transferts de comportements

Étapes

1. Revue des questionnaires visant à évaluer les transferts de comportements au travail que nous avions vus lors de l'étude;

2. Sélection des objets à mesurer à partir du programme intégré en gestion;

3. Élaboration d'un questionnaire sommaire;

4. Prendre connaissance de ce qui avait servi de base pour construire le programme intégré en gestion (étude des besoins);

5. Travail à partir de ces données;

6. Rencontre avec le directeur académique à qui nous présentons l'état des travaux;

7. Discussion sur la pertinence d'utiliser le même questionnaire qui a servi de base lors de la conception du programme intégré en gestion. Nous sommes d'accord;

8. Abandon du projet de questionnaire élaboré;

9. Choix du questionnaire bâti et utilisé par Emond et déjà validé parce que répondu par les directeurs d'école du Québec. Cet instrument d'évaluation se trouve en annexe V.

d) Évaluation des résultats

Étapes

1. Revue des questionnaires trouvés existant à ce niveau;

2. Listing des dimensions possibles où seront puisés les objets à évaluer;

3. Choix des objets à mesurer;

4. Élaboration des questions à partir de gestes administratifs posés;

Le questionnaire se présente ainsi, voir annexe VI.

3. LES RÉSULTATS

3. LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous vous présenterons l'instrument, les objectifs qu'il poursuit ainsi que sa méthodologie d'utilisation.

3.1 Niveau I - Réactions

3.1.1 Le questionnaire corrigé (voir page suivante)

Nous avons reçu beaucoup d'observations sur l'item 1.3. Groupe de provenance. Les termes homogène et hétérogène n'étaient pas compris. Nous avons remplacé ces expressions par "même commission et commission différente". Les mots pertinence et satisfaction créent de l'incompréhension. Certains répondants croient devoir répondre dans le même sens aux deux termes. Nous ajoutons le commentaire suivant pour en clarifier le sens.

Un objet peut être pertinent sans être satisfaisant. Un objet peut être satisfaisant sans être pertinent.

3.1.2 Ses objectifs

- Permettre de connaître comment les participants se sentent (feeling) concernant le programme qu'ils viennent de suivre? Sont-ils satisfaits? Est-ce pertinent?

- Recueillir leurs commentaires sur ce qui leur semble mériter plus de précision;

- Ramener les commentaires à des objets précis;

- Recueillir leur avis sur des points non couverts;

- Etre facile d'utilisation et se répondre en peu de temps;

EVALUATION

1. INFORMATIONS GENERALES

1.1 NOM DU PARTICIPANT ______________________

1.2 NIVEAU

1.2.1 PRIMAIRE ☐
1.2.2 SECONDAIRE ☐

1.3 GROUPE DE PROVENANCE

1.3.1 MEME COMMISSION ☐
1.3.2 COMMISSION DIFFERENTE ☐

1.4 EXPERIENCE DANS LA FONCTION

0 à 5 ans ☐
6 à 11 ans ☐
12 ans et plus ☐

1.5 FORMATION ADMINISTRATIVE

1.5.1 DE NIVEAU COLLEGIAL ☐
1.5.2 DE NIVEAU UNIVERSITAIRE ☐
1.5.3 DE PERFECTIONNEMENT ☐
1.5.4 AUTRE(S) ☐

1.6 PIGE

1.6.1 GROUPE ☐
1.6.2 MODULE ☐

1.7 NOM DE LA (DES) RESSOURCE(S)

____

____

---

2. REACTIONS N.B. Un objet peut être pertinent sans être satisfaisant.
Un objet peut être satisfaisant sans être pertinent.

OBJETS	– PERTINENCE +					– SATISFACTION +				
	–1	2	3	4	5+	–1	2	3	4	5+
2.1 OBJECTIFS										
2.2 CONTENU										
2.3 METHODOLOGIE										
2.4 MATERIEL DIDACTIQUE										
2.5 RESSOURCE(S) HUMAINE(S)										
2.6 ORGANISATION MATERIELLE										
2.7 CLIMAT DE TRAVAIL										

3. SUGGESTIONS POUR AMELIORER

3.1 OBJECTIFS:

3.2 CONTENU:

3.3 METHODOLOGIE:

3.4 MATERIEL DIDACTIQUE:

3.5 RESSOURCE(S) HUMAINE(S):

3.6 ORGANISATION MATERIELLE:

3.7 CLIMAT DE TRAVAIL:

3.8 AUTRE: ________ :

- Etre facilement compilable;

- Etre informatisable;

- Permettre les corrélations souhaitées;

- Cueillir des informations de types prospectifs sur les autres niveaux d'évaluation.

3.1.3 Méthodologie d'utilisation

Le questionnaire est administré aux participants immédiatement après la session. Pour s'assurer que le formulaire n'est pas rempli à la hâte, il serait préférable d'accorder du temps pour le remplir avant de traiter, par exemple, un point technique de fin de session.

Normalement aucun commentaire n'est requis. Ce questionnaire informatisable pourrait servir à bâtir des tableaux comparatifs relativement à la pertinence et à la satisfaction des participants sur les objets questionnés.

Exemple: un tableau faisant ressortir le degré de satisfaction et de pertinence des répondants au questionnaire par rapport au niveau des répondants, ou à toute autre variable dont les données auront été prises dans "l'information générale" du questionnaire.

L'utilisation des données du questionnaire pourrait donc donner une mesure de satisfaction et de pertinence.

Il pourrait servir d'évaluation "feedback" permettant la modification ou l'ajustement des sept objets évalués.

Enfin cette démarche pourrait permettre l'amélioration des sessions ultérieures.

3.2 Niveau 2 - Apprentissages

3.2.1 Le questionnaire corrigé

Comme pour le questionnaire sur les réactions, nous avons reçu plusieurs observations sur l'item F. Provenance: de la première partie. Nous avons donc remplacé homogène par même commission et hétérogène par commission différente.

Les autres remarques résultaient d'un manque de connaissances légales surtout et ne remettaient pas en cause la clarté des questions se rapportant à ce domaine.

D'autre part, suite à l'analyse des réponses nous avons éliminé environ onze questions à cause de leur forme ou de leur objet.

Voici donc le questionnaire corrigé.

No:..................................

Questionnaire sur les apprentissages aux modules 01 et 02 du P.I.G.E.

Première partie: Informations générales

A- Numéro du groupe de P.I.G.E.:...............

B- Date de passation:.................................

C- Appartenance:

- [ ] élémentaire
- [ ] secondaire
- [ ] intégré

D- Formation en Gestion:

- [ ] de niveau universitaire
- [ ] de niveau cegep
- [ ] du perfectionnement
- [ ] autre(s)

E- Années d'expérience dans la formation:

- [ ] moins de 5 ans
- [ ] de 5 à 10 ans
- [ ] de 11 à 15 ans
- [ ] de 16 et plus

F- Provenance:

- [ ] même commission
- [ ] commission différente

Deuxième partie: Questionnaire

1-Indiquer par un crochet (✓) dans les cases correspondantes, à quel type d'environnement les variables suivantes se réfèrent:

	Micro-environnement	macro-environnement
1.1- Le comité d'école	☐	☐
1.2- Le facteur économique	☐	☐
1.3- Le facteur culturel	☐	☐
1.4- Le syndicat	☐	☐
1.5- La commission scolaire	☐	☐
1.6- Le M.E.Q.	☐	☐
1.7- Le facteur technologique	☐	☐
1.8- Le facteur démographique	☐	☐
1.9- Le comité des loisirs	☐	☐
1.10- Le service de l'enseignement de la C.S.	☐	☐

2-Identifier par le chiffre correspondant quel élément de phrase décrit les sous-systèmes énumérés ci-dessous:

SOUS-SYSTÈMES		ELEMENTS DE PHRASES
2.1- Buts et Valeurs	☐	1- Des gens en interraction
2.2- Technologie	☐	2- Des personnes orientées vers une raison d'être commune.
2.3- Structure	☐	3- Des gens utilisant des équipements, du savoir, des budgets.
2.4- Psycho-social	☐	4- Des gens travaillant ensemble de façon intégrée.
2.5- Gestion	☐	5- Répartit les ressources et intègre les énergies vers la réalisation des buts fixés.

3- Indiquer par un crochet (√), à quelle école se réfère chacune des affirmations suivantes:

	Ecole traditionnelle	Ecole des rel-humaines	Ecole des systèmes
3.1- L'emphase est mise sur les structures	☐	☐	☐
3.2- L'entreprise se doit de satisfaire aussi les objectifs personnels de ses employés	☐	☐	☐
3.3- Ce qui est mis en évidence, c'est l'interrection et l'intégration des composantes de l'organisation	☐	☐	☐
3.4- C'est au cours de cette période que s'est développé le processus administratif	☐	☐	☐

4- Identifier par un crochet (√), la partie de phrase qui termine celle-ci: "Le mécanisme de rétro-action de tout système ouvert permet d'évaluer...

l'efficacité des résultats	☐
la pertinence des résultats	☐

Dans la section à droite de chaque proposition, veuillez mettre un crochet(√) dans la case appropriée pour la réponse reflétant le mieux vos connaissances.

	VRAI	FAUX
5- Les titulaires de l'autorité parentale ne sont pas toujours responsables des dommages causés par l'enfant mineur sujet à cette autorité.	___	___
6- Un jugement rendu à la suite d'une action en dommage et intérêt, permet l'emprisonnement de celui contre qui il est rendu.	___	___
7- Un système est un tout, composé de deux ou de plusieurs parties interreliées et intégrées, délimité de son supra-système environnemental par des frontières identifiables.	___	___
8- Être efficient, c'est faire ce qui doit être fait.	___	___
9- L'inhabilité (gaucherie) peut constituer une faute en responsabilité civile.	___	___
10- L'insconscience momentanée, générée par l'absorption de boisson ou de drogue, est une cause d'irresponsabilité.	___	___
11- L'enseignant et la commission scolaire peuvent invoquer la faute commune de l'élève pour ne pas être tenus responsables des dommages causés à l'élève.	___	___

12- Les parents peuvent poursuivre l'école quand leurs enfants subissent un dommage physique, si son personnel a été clairement fautif à cette occasion. ___ ___

13- La commission scolaire n'est pas automatique responsable du bris ou du vol dans ses locaux, de biens appartenants aux élèves. ___ ___

14- Quelqu'un ne peut être poursuivi en responsabilité civile à la suite de l'exercice d'un droit. ___ ___

15- Un billet signé des parents, pour sortir de la cour d'école le midi, libère l'école de sa responsabilité. ___ ___

16- Si un enseignant giffle un élève, en contravention des ordres de la commission scolaire, cette dernière ne peut être poursuivie en responsabilité civile. ___ ___

17- Dès qu'une action en responsabilité civile est prise contre une commission scolaire, les assureurs de cette dernière indemnisent la victime. ___ ___

18- Quand un enseignant est poursuvi pour voies de faits parce qu'il a frappé un élève, les assureurs de la commission scolaire le défendront devant les tribunaux. ___ ___

19- Les principes de la responsabilité civile sont moins sévères dans leur application lors des activités parascolaires en dehors des locaux de la commission scolaire. ___ ___

20- La commission scolaire est responsable des dommages causés aux élèves dans les autobus scolaires. ___ ___

21- Depuis la loi 24, un enfant de huit ans ne peut plus être poursuivi au civil pour dommage et intérêt. ___ ___

22- Concernant la surveillance des élèves, l'application intégrale des dispositions de la convention collective des enseignants, empêche la commission scolaire d'être poursuivie au civil. ___ ___

23- L'enseignant doit déclarer à la D.P.J. le cas d'un mineur victime d'abus sexuels. ___ ___

24- Le comité de parents de la commission scolaire est formé des présidents des comités d'école. ___ ___

25- En 1982 les écoles n'étaient pas obligées de former un comité sur la santé et la sécurité au travail, au sens de la loi 17. ___ ___

26- Le droit de refus de travailler et le droit préventif du travailleur requièrent son exercice l'obtention d'un certificat médical. ___ ___

27- Une entente entre la commission scolaire et ses travailleurs, à l'effet de ne pas appliquer certains articles de la loi 17, est valable. ___ ___

28- Les professionnels assujettis au secret professionnel n'ont pas l'obligation de déclarer à la D.P.J. les cas dont ils sont instruits lors de leurs travail. ___ ___

29- Selon la loi 101, dans une école française, les documents pédagogiques et administratifs ne peuvent être légalement bilingues. ___ ___

30- Les adultes contrairement aux élèves peuvent demeurer debout dans un autobus scolaire. ___ ___

31- La loi 71 spécifie les droits, pouvoir et fonction (de la) directeur (trice) d'école. ___ ___

32- Une commission scolaire peut donner des services de garde en milieu scolaire aux enfants des enseignants si ces enfants ne fréquentent pas l'école. ___ ___

33- La loi 31 permet, à certaines conditions, aux adultes d'emprunter les véhicules des circuits du transport scolaire. ___ ___

34- Avant le 1er juin de chaque année le (la) directeur (trice) convoque une assemblée générale des parents des enfants qui fréquentent son école et sont

inscrits pour l'année scolaire suivante, afin de former un comité d'école. ___ ___

35- La loi 77 impose au (à la) directeur (trice) de voir à la mise en place et au fonctionnement des services de garde en milieu scolaire aux élèves du niveau de la maternelle et du primaire. ___ ___

36- La loi 17 oblige de façon formelle, le (la) directeur (trice) à participer aux réunions du comité de santé et sécurité de l'école. ___ ___

37- Être efficace, c'est bien faire ce que l'on fait. ___ ___

38- A l'assemblée générale du 15 octobre, la nomination des nouveaux membres (deux ou plus) doit être faite parmi les parents qui n'étaient pas présents à l'assemblée générale tenue le 20 mai. ___ ___

39- Un mineur est toujours jugé par le tribunal de la jeunesse dans les cas d'infractions pénales ou criminelles. ___ ___

40- Un directeur d'école peut refuser à un inspecteur de la C.S.S.T. l'accès de son école s'il n'a pas reçu un avis de 48 heures. ___ ___

41- Une commission scolaire peut être poursuivie en responsabilité civile pour les blessures corporelles subies lors d'un accident d'automobile dans lequel

un enseignant, dans l'exercice de ses fonctions, est totalement responsable. ___ ___

42- La commission scolaire doit fournir gratuitement à ses travailleurs tous les équipements de protection requis par la loi et ses règlements. ___ ___

3.2.2 Ses objectifs

1. Mesurer les apprentissages acquis en regard des objets suivants:
   - système
   - sous-système
   - gestion
   - environnement (macro et micro)
   - responsabilité civile
   - lois 17-24-30-31-71-77-101

2. Permettre d'établir des tableaux comparatifs:

   V.g. appartenance vs système
   sous-système
   gestion
   environnement (macro et micro)
   responsabilité civile
   lois 17-24-30-31-71-77-101

   formation en gestion vs système
   sous-système
   gestion
   environnement (macro et micro)
   responsabilité civile
   Lois 17-24-30-31-71-77-101

   expérience vs système
   sous-système
   gestion
   environnement (macro et micro)
   responsabilité civile
   lois 17-24-30-31-71-77-101

   provenance vs système
   sous-système
   gestion
   environnement (macro et micro)
   responsabilité civile
   lois 17-24-30-31-71-77-101

3.2.3 Méthodologie d'utilisation

Le questionnaire est administré à trois moments différents soit:

1. une semaine avant la session ou immédiatement avant de commencer la session (pré-test);
2. à la fin de la session (test);
3. après un certain temps, ce pourrait être trois mois.

Le questionnaire est administré au même moment au groupe expérimental et au groupe-contrôle.

Ce questionnaire est administré aux groupes participant au module 02. En effet il ne servirait à rien de vouloir évaluer les apprentissages du module 01 car il est plutôt axé sur la sensibilisation.

Il n'apparaît pas opportun de faire passer le test six mois après ou plus tard car les sources d'apprentissage sont très difficiles à vérifier.

Après un certain temps, si l'écart est toujours significatif entre le groupe expérimental et le groupe-contrôle, le groupe-contrôle pourrait être abandonné. C'est évidemment dans le cas où l'écart positif serait en faveur du groupe expérimental. Nous pourrions alors conclure que les nouveaux apprentissages sont le résultat du programme de perfectionnement.

Les données fournies par le questionnaire permettront la réalisation de tableaux comparatifs entre les acquis nouveaux, en relation avec des objets mesurés, chez les deux groupes.

Ces mêmes données pourraient fournir, au conseiller responsable du programme et à l'animateur, l'écart entre le point A et le point B, c'est-à-dire le progrès réalisé entre le point de départ; immédiatement avant la session, et le point d'arrivée; la fin de la session.

Une utilité découlant du point précédent pourrait être un enseignement correctif aussi bien qu'un changement dans l'approche méthodologique.

Vous trouverez à l'annexe VII le corrigé intitulé "grille de lecture".

3.3 Niveau 3 - Comportements (transferts de)

3.3.1 Le questionnaire corrigé

Le questionnaire étant déjà validé il n'y a pas lieu d'y apporter de changement. Nous l'avons reproduit intégralement (voir en annexe V).

3.3.2 Ses objectifs

- Permettre d'identifier les changements survenus en termes de besoins et à quelle dimension ils se rapportent i.e.:
  - au programme éducatif,
  - au personnel,
  - aux ressources matérielles et financières,
  - à la vie étudiante,
  - aux relations école - milieu.

- Permettre de bâtir des tableaux comparatifs mettant en relation les variables souhaitées avec les objets couverts au module 02.

3.3.3 Méthodologie d'utilisation

Le questionnaire doit être administré avant le module 02 ou avant le module 01 de préférence (pré-test), quinze jours après la fin de la session (post-test) (et six mois plus tard post-test).

Un groupe-contrôle devrait être utilisé et subir le test au même moment.

Nous ne suggérons pas d'utiliser ce questionnaire à la fin du module 01 car à ce moment les comportements n'auraient pas eu le temps de se transférer au niveau du travail. D'autre part, peu de comportements sont touchés au premier module.

Les données fournies par le questionnaire pourraient s'avérer des indicateurs valables pour réorienter certains aspects du programme, s'il y a lieu.

N.B. Les niveaux 01 et 02 se prêtent mal à ce type d'évaluation car les transferts de comportements sont longs à survenir. Des éléments importants pourront quand même sortir de cette évaluation. Cependant, elle nous semble d'une plus grande valeur pour les autres modules. D'ailleurs, ce même questionnaire serait valable ainsi que la méthodologie d'utilisation proposée.

3.4 Niveau 4 - Résultats

La littérature vue et les récits d'expériences rapportés en évaluation des résultats nous indiquent qu'il n'est pas facile d'évaluer à court terme des résultats philosophiques ou de changement de mentalité. De fait, le discours n'est pas toujours porteur de résultats, il pourrait même être trompeur.

D'autre part, cette même littérature nous dit qu'il faut chercher à voir les résultats dans des documents indiquant des changements de politique, de structure, etc. Nous devons aussi faire une vérification des résultats auprès des gens avec qui la personne visée travaille.

Fort de ces indications, nous vous suggérons un schéma susceptible de donner des résultats. Après consultation, nous en avons modifié la forme.

3.4.1 Le questionnaire corrigé (voir page suivante)

Ecole________________________________
C.S. _________________________________
Fonction du répondant_______________
ENS. ☐
P.N.E. ☐
Employé de soutien ☐
D.S.P. ☐
D.G. ☐
Date_____________________________ ☐

QUESTIONNAIRE SUR LES RESULTATS (MODULES 01 ET 02)

Indiquer par un crochet ( ), s'il y a eu changement dans les gestes administratifs suivants, dans votre école, couvrant la période des six derniers mois.

	CHANGEMENTS POSITIFS	AUCUN CHANGEMENT	CHANGEMENTS NEGATIFS	INDIQUER EN QUOI
1. Application des ententes de travail				
2. Résolution des conflits				
3. Implantation de changements				
4. Consultation - participation				
5. Délégation				
6. Prise de décision				
7. Système d'information				
8. Evaluation du personnel				
9. Utilisation des ressources du milieu				
10. Responsabilité civile				
11. Application des lois et règlements				
12. Mesures de santé et sécurité au travail				
13. Fixer des buts et des objectifs				
14. Etablir un plan d'action				
15. Motivation du personnel				
16. Donner et recevoir de la rétroaction (feedback)				

3.4.2 Ses objectifs

1. Permettre d'évaluer les résultats des modules 01 et 02 du programme intégré de perfectionnement en gestion pour les directeurs d'école en nous basant sur des faits observables, mesurables et quantifiables.

2. Fournir les données nécessaires à la construction de tableaux comparatifs en mettant en relation les variables du présent questionnaire et celles déjà connues sur l'individu évalué.

3. Permettre de nous interroger sur les septs points évalués au niveau des réactions.

4. Indiquer les activités du programme à modifier, s'il y a lieu.

3.4.3 Méthodologie d'utilisation

Le questionnaire est distribué au personnel de l'école et au supérieur si possible pour être complété dans X temps.

Cette opération se fait au moins trois mois après la fin du module 02 et peut se répéter par la suite.

La suggestion citée plus haut en est une de dépannage, à notre avis, et ne donnerait pas tous les bénéfices escomptés de cette technique.

Donc nous suggérons fortement à un évaluateur externe soit l'animateur du module 02 par exemple, si possible, de réunir le personnel et le supérieur. Le directeur pourrait assister, s'il le désire.

Lors de cette rencontre le questionnaire serait soit distribué, soit gardé par l'évaluateur qui compilerait les réponses.

La justification de la réponse se ferait après chaque réponse fournie.

Le tout prendrait plutôt l'allure d'une discussion ouverte où tous les membres de l'équipe s'expriment en ayant conscience de la nécessité de l'évaluation dont le but ne serait ni de louanger, ni de dénigrer.

Cette opération pourrait se répéter à intervalle régulier.

Si des ressources externes ne sont pas disponibles pour l'évaluation, un membre du personnel pourrait se charger de l'animation. Il n'y a même pas d'inconvénient majeur à ce que le directeur anime la réunion.

L'évaluation serait retournée au responsable du programme, avec des commentaires ou un compte-rendu de la réunion.

À partir de l'ensemble des formulaires retournés, des tableaux comparatifs seraient construits selon des variables désirées.

Grâce à ces indications les responsables de l'évaluation pourraient juger, modifier ou changer certains éléments constitutifs du programme autant que les ressources qui y sont affectées.

CONCLUSION

Nous avons traité de l'évaluation de programmes de perfectionnement à chacun des niveaux suivants: les réactions, les apprentissages, les comportements et les résultats.

Au niveau des réactions, nous avons questionné sept objets retenus après quelques tests de pertinence et de clarté. L'utilité de notre instrument ne se limite pas à l'évaluation des réactions des participants au modules 01 et 02, mais peut servir pour tous les modules du programme intégré en gestion pour les directeurs d'école.

Pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages, nous nous sommes attardés au contenu formel. Les questions ont porté principalement sur les notions de gestion, de système et sur les aspects légaux de l'administration scolaire. Nos démarches en vue de vérifier la clarté et la pertinence nous ont confirmé que notre questionnaire était conforme.

Des instruments sont à développer, afin d'évaluer les apprentissages réalisés lors des modules 03 - 04 et 05.

Quant à l'évaluation des comportements et des résultats, nous croyons que cette démarche devrait s'inscrire dans un projet spécifique étant donné son ampleur. Nous nous interrogeons aussi sur la pertinence pour l'ENAP (perfectionnement) de faire elle-même cette démarche. Elle pourrait servir de support pour l'organisme qui veut connaître les résultats du programme chez ses participants.

Le questionnaire portant sur les comportements se base sur une étude antérieure des besoins. Celui portant sur les résultats recherche des faits pour confirmer les changements.

Le présent travail n'est pas une étude exhaustive de l'évaluation de programme de perfectionnement. Il se veut davantage une amorce pouvant offrir une voie intéressante pour l'évaluation des modules 01 et 02 du Programme intégré en gestion pour les directeurs d'école. En ce sens, nous croyons qu'il répond au mandat reçu par l'organisme qui commandite l'étude.

ANNEXE I

Résultats de l'expérience de Shader

Question 1

Préparation pour la conduite des réunions

95% dirent que les animateurs étaient bien ou adéquatement préparés.

Question 2

L'animateur indique l'objectif aux participants

15% répondent toujours

83% disent habituellement

Question 3

Encouragement à la participation

37% disent réellement

58% disent adéquatement

Question 4

L'animateur reste dans le sujet

16% affirment toujours

83% affirment habituellement

Question 5

Emploi de moyens visuels d'enseignement

29% disent effectivement

58% disent adéquatement

13% disent jamais

Question 6

Nombre de rencontres

83% disent que les rencontres n'ont pas diminué

ANNEXE I (suite)

<u>Question 7</u>

Efficacité des rencontres

66% affirment que c'est plus efficace

34% notent aucun changement

<u>Question 8</u>

Participation

La plupart affirme que leur participation (implication) a augmenté.

<u>Question 9</u>

La neutralité des animateurs

53% répondent pas plus qu'avant

<u>Question 10</u>

La méthodologie d'enseignement

72% sont d'accord avec la façon de faire

28% préconisent des changements mineurs

<u>Question 11</u>

Avantages du programme

1 répondant dit ce fut une perte de temps

5 disent, c'est le meilleur programme que je n'ai jamais suivi.

La majorité dit, c'était bien et utile.

ANNEXE II

Questionnaire portant sur la philosophie et les buts

CRITERIA	ÉVALUATION: Satisfactory	Needs Improvement	Under Study	Does Not Apply
A. PHILOSOPHY				
1. Development And Revision				
a. A clearly written statement of the philosophy of the training/development activity has been formulated.				
b. The staff and faculty of the training/development activity participate in the formulation and refinement of the statement of philosophy.				
c. The statement of philosophy is reviewed and updated annually.				
2. Contents. The statement of philosophy				
a. Identifies the basic purposes of the training/development.				
b. Describes the responsibilities of the training/development activity to the enterprise as a whole.				
c. Describes the relationships of the training/development activity to other service and operating departments of the enterprise.				
d. Discusses the nature and needs of adult learners and their implications for the conduct of training/development programs.				
e. Identifies basic principles of learning and their implications for the design and conduct of learning activities.				
f. Establishes and justifies the types of training and development progams to be conducted.				

ANNEXE II (suite)

EVALUATION

Satisfactory	Needs Improvement	Under Study	Does Not Apply

g. Describes the role of the training manager and his relationships with his subordinates and with managers of other departements of the enterprise.

h. Describes the roles of members of the training staff and supervisory personnel and their relationships with each other, with subordinate personnel, and with personnel assigned to other departments of the enterprise.

i. Describes the role of the instructor and his relationships with staff and trainee personnel.

j. Identifies the direction in which the training/development activity should move.

B. GOALS

1. Formulation and Revision

a. A clearly written statement of the goals of the training/development activity has been formulated.

b. The staff and faculty of the training/development activity participate in the formulation and updating of the statement of goals.

c. The statement of goals is reviewed and updated annually.

2. Contents. The statement identifies goals in the following areas:

a. Planning, programming, and budgeting.

b. Organization.

c. Urgrading of staff and faculty.

d. Communication.

e. Leadership.

ANNEXE II (suite)

	EVALUATION			
	Satisfactory	Needs Improvement	Under Study	Does Not Apply
f. Controls.				
g. Servive to operating elements.				
h. Instructional systems design, development, validation, and operation.				
i. Efficiency and effectiveness in providing training/development programs.				
j. Instructional materials, equipment, and aids.				
k. Research designs and research products.				
l. Cost-effectiveness of training/development programs.				
m. Physcical plant and facilities.				
n. Services to trainees.				
o. Cost reduction.				
p. Incentive programs for staff, faculty, and trainees.				

ANNEXE III

Évaluation des réactions (1ère version)

EVALUATION

1. INFORMATIONS GENERALES

1.1 NOM DU PARTICIPANT ____________________

1.2 NIVEAU

1.2.1 PRIMAIRE ☐
1.2.2 SECONDAIRE ☐

1.3 GROUPE DE PROVENANCE

1.3.1 HOMOGENE ☐
1.3.2 HETEROGENE ☐

1.4 EXPERIENCE DANS LA FONCTION

0 à 5 ans ☐
6 à 11 ans ☐
12 ans et plus ☐

1.5 FORMATION ADMINISTRATIVE

1.5.1 DE NIVEAU COLLEGIAL ☐
1.5.2 DE NIVEAU UNIVERSITAIRE ☐
1.5.3 DE PERFECTIONNEMENT ☐
1.5.4 AUTRE(S) ☐

1.6 PIGE

1.6.1 GROUPE ☐
1.6.2 MODULE ☐

1.7 NOM DE LA (DES) RESSOURCE(S)

____

____

2. REACTIONS

OBJETS	− PERTINENCE +					− SATISFACTION +				
	−1	2	3	4	5+	−1	2	3	4	5+
2.1 OBJECTIFS										
2.2 CONTENU										
2.3 METHODOLOGIE										
2.4 MATERIEL DIDACTIQUE										
2.5 RESSOURCE(S) HUMAINE(S)										
2.6 ORGANISATION MATERIELLE										
2.7 CLIMAT DE TRAVAIL										

ANNEXE III (Suite)

3. SUGGESTIONS POUR AMELIORER

3.1 OBJECTIFS: ______________________________

____

____

3.2 CONTENU: ______________________________

____

____

3.3 METHODOLOGIE: ______________________________

____

____

3.4 MATERIEL DIDACTIQUE: ______________________________

____

____

3.5 RESSOURCE(S) HUMAINE(S): ______________________________

____

____

3.6 ORGANISATION MATERIELLE: ______________________________

____

____

3.7 CLIMAT DE TRAVAIL: ______________________________

____

____

3.8 AUTRE: __________: ______________________________

____

____

ANNEXE IV

No:..................................

Questionnaire sur les apprentissages aux modules 01 et 02 du P.I.G.E.

Première partie: Informations générales

A- Numéro du groupe de P.I.G.E.:...............

B- Date de passation:.................................

C- Appartenance:

- [ ] élémentaire
- [ ] secondaire
- [ ] intégré

D- Formation en Gestion:

- [ ] de niveau universitaire
- [ ] de niveau cegep
- [ ] du perfectionnement
- [ ] autre(s)

E- Années d'expérience dans la formation:

- [ ] moins de 5 ans
- [ ] de 5 à 10 ans
- [ ] de 11 à 15 ans
- [ ] de 16 et plus

F- Provenance:

- [ ] homogène
- [ ] hétérogène

Deuxième partie: **Questionnaire**

1- Indiquer par un crochet (√) dans les cases correspondantes, à quel type d'environnement les variables suivantes se réfèrent:

	Micro-environnement	macro-environnement
1.1- Le comité d'école	☐	☐
1.2- Le facteur économique	☐	☐
1.3- Le facteur culturel	☐	☐
1.4- Le syndicat	☐	☐
1.5- La commission scolaire	☐	☐
1.6- Le M.E.Q.	☐	☐
1.7- Le facteur technologique	☐	☐
1.8- Le facteur démographique	☐	☐
1.9- Le comité des loisirs	☐	☐
1.10- Le service de l'enseignement de la C.S.	☐	☐
1.11- Le micro-environnement d'un service est nécessairement le même que celui de l'organisation	☐	☐

2- Identifier par le chiffre correspondant quel élément de phrase décrit les sous-systèmes énumérés ci-dessous:

SOUS-SYSTÈMES		ELEMENTS DE PHRASES
2.1- Buts et Valeurs	☐	1- Des gens en interaction
2.2- Technologie	☐	2- Des personnes orientées vers une raison d'être commune.
2.3- Structure	☐	3- Des gens utilisant des équipements, du savoir, des budgets.
2.4- Psycho-social	☐	4- Des gens travaillant ensemble de façon intégrée.
2.5- Gestion	☐	5- Répartit les ressources et intègre les énergies vers la réalisation des buts fixés.

3- Indiquer par un crochet (√), à quelle école se réfère chacune des affirmations suivantes:

	Ecole traditionnelle	Ecole des rel. humaines	Ecole des systèmes
3.1- L'emphase est mise sur les structures	☐	☐	☐
3.2- L'entreprise se doit de satisfaire aussi les objectifs personnels de ses employés	☐	☐	☐
3.3- Ce qui est mis en évidence, c'est l'interaction et l'intégration des composantes de l'organisation	☐	☐	☐
3.4- C'est au cours de cette période que s'est développé le processus administratif	☐	☐	☐
3.5- Le gestionnaire devient un généraliste	☐	☐	☐

4- Identifier par un crochet ( ), la partie de phrase qui termine celle-ci: "Le mécanisme de rétro-action de tout système ouvert permet d'évaluer...

l'efficacité des résultats ☐

la pertinence des résultats ☐

5- Dans la section à droite de chaque proposition, veuillez mettre un crochet(✓) dans la case appropriée pour la réponse reflétant le mieux vos connaissances.

	VRAI	FAUX
5.1 Les titulaires de l'autorité parentale ne sont pas toujours responsables des dommages causés par l'enfant mineur sujet à cette autorité.	___	___
5.2 Un jugement rendu à la suite d'une action en dommage et intérêt, permet l'emprisonnement de celui contre qui il est rendu.	___	___
5.3 Un système est un tout, composé de deux ou de plusieurs parties interreliées et intégrées, délimité de son supra-système environnemental par des frontières identifiables.	___	___
5.4 Être efficient, c'est faire ce qui doit être fait.	___	___
5.5 L'inhabileté (gaucherie) peut constituer une faute en responsabilité civile.	___	___
5.6 L'inconscience momentanée, générée par l'absorption de boisson ou de drogue, est une cause d'irresponsabilité.	___	___
5.7 L'enseignant et la commission scolaire peuvent invoquer la cause		

commune de l'élève pour ne pas être tenus responsables des dommages causés à l'élève. ___ ___

5.8 Les parents peuvent poursuivre l'école quand leurs enfants subissent un dommage physique, si son personnel a été clairement fautif à cette occasion. ___ ___

5.9 La commission scolaire n'est pas automatiquement responsable du bris ou du vol dans ses locaux, de biens appartenants aux élèves. ___ ___

5.10 Quelqu'un ne peut être poursuivi en responsabilité civile à la suite de l'exercice d'un droit. ___ ___

5.11 Un billet signé des parents, pour sortir de la cour d'école le midi, libère l'école de sa responsabilité. ___ ___

5.12 Si un enseignant giffle un élève, en contravention des ordres de la commission scolaire, cette dernière ne peut être poursuivie en responsabilité civile. ___ ___

5.13 Dès qu'une action en responsabilité civile est prise contre une commmission scolaire, les assureurs de cette dernière indemnisent la victime. ___ ___

5.14 Quand un enseignant est poursuivi pour voies de faits parce qu'il a frappé un élève, les assureurs de la commission scolaire le défendront devant les tribunaux. ___ ___

5.15 Les principes de la responsabilité civile sont moins sévères dans leur application lors des activités para-scolaires en dehors des locaux de la commission scolaire. ___ ___

5.16 La commission scolaire est responsable des dommages causés aux élèves dans les autobus scolaires. ___ ___

5.17 Depuis la loi 24, un enfant de huit ans ne peut plus être poursuivi au civil pour dommage et intérêt. ___ ___

5.18 Concernant la surveillance des élèves, l'application intégrale des dispositions de la convention collective des enseignants, empêche la commission scolaire d'être poursuivie au civil. ___ ___

5.19 L'enseignant doit déclarer à la D.P.J. le cas d'un mineur victime d'abus sexuels. ___ ___

5.20 Le comité de parents de la commission scolaire est formé des présidents des comités d'école. ___ ___

5.21 En 1982 les écoles n'étaient pas obligées de former un comité sur la santé et la sécurité au travail, au sens de la loi 17. ___ ___

5.22 Le droit de refus de travailler et le droit préventif du travailleur requièrent dans son exercice l'obtention d'un certificat médical. ___ ___

5.23 Une entente entre la commission scolaire et ses travailleurs, à l'effet de ne pas appliquer certains articles de la loi 17, est valable. ___ ___

5.24 Les professionnels assujettis au secret professionnel n'ont pas l'obligation de déclarer à la D.P.J. les cas dont ils sont instruits lors de leur travail. ___ ___

5.25 Selon la loi 101, dans une école française, les documents pédagogiques et administratifs ne peuvent être légalement bilingues. ___ ___

5.26 Les adultes contrairement aux élèves peuvent demeurer debout dans un autobus scolaire. ___ ___

5.27 La loi 71 spécifie les droits, pouvoir et fonction (de la) directeur (trice) d'école. ___ ___

5.28 Une commission scolaire peut donner des services de garde en milieu scolaire aux enfants des enseignants si ces enfants ne fréquentent pas l'école. ___ ___

5.29 La loi 31 permet, à certaines conditions, aux adultes d'emprunter les véhicules des circuits du transport scolaire. ___ ___

5.30 Avant le 1er juin de chaque année le (la) directeur (trice) convoque une assemblée générale des parents des enfants qui fréquentent son école et sont inscrits pour l'année scolaire suivante, afin de former un comité d'école. ___ ___

5.31 La loi 77 impose au (à la) directeur (trice) de voir à la mise en place et au fonctionnement des services de garde en milieu scolaire aux élèves du niveau de la maternelle et du primaire. ___ ___

5.32 La loi 17 oblige de façon formelle, le (la) directeur (trice) à participer aux réunions du comité de santé et sécurité de l'école. ___ ___

5.33 Être efficace, c'est bien faire ce que l'on fait. ___ ___

5.34 A l'assemblée générale du 15 octobre, la nomination des nouveaux membres (deux ou plus) doit être faite parmi les parents qui n'étaient pas présents à l'assemblée générale tenue le 20 mai. ___ ___

5.35 Un mineur est toujours jugé par le Tribunal de la Jeunesse dans les cas d'infractions pénales ou criminelles. ___ ___

5.36 Un directeur d'école peut refuser à un inspecteur de la C.S.S.T. l'accès de son école s'il n'a pas reçu un avis de 48 heures. ___ ___

5.37 Une commission scolaire peut être poursuivie en responsabilité civile pour les blessures corporelles subies lors d'un accident d'automobile dans lequel un enseignant, dans l'exercice de ses fonctions, est totalement responsable. ___ ___

5.38 La commission scolaire doit fournir gratuitement à ses travailleurs tous les équipements de protection requis par la loi et ses règlements. ___ ___

5.39 D'après Katz et Rosenzweig, pour accomplir son activité de

transformation, un système organisationnel n'a pas besoin de bien connaître les personnes qui en font partie. ___ ___

5.40 Un système ouvert n'est pas soumis à l'influence de son environnement. ___ ___

5.41 Planifier est le processus de décider à l'avance ce qui doit être fait et comment cela doit être fait. ___ ___

5.42 Contrôler, c'est comparer avec une norme ou un standard 8.19. ___ ___

5.43 Un système ouvert s'adapte à son environnement par un mécanisme de rétroaction. ___ ___

5.44 Selon Katz et Rosenzweig, une structure formelle est essentielle dans un système organisationnel afin de transformer les ressources en résultats. ___ ___

5.45 Fayol considère qu'il est nécessaire de bien définir son environnement afin de gérer. ___ ___

5.46 Un système est soit ouvert, soit fermé; il ne se situe pas sur un continuum. ___ ___

5.47 L'organisation est vue comme étant constituée de l'ensemble des groupes qui interagissent les uns avec les autres. ___ ___

ANNEXE V

TRANSFERTS DE COMPORTEMENTS

QUESTIONNAIRE RELATIF AUX DIRECTEURS D'ÉCOLE DU QUÉBEC

Partie 1; questionnaire auxilliaire

. Comment répondre à ces questions?

Indiquez le numéro correspondant à votre choix de réponse dans la case appropriée à cet effet sur la feuille-réponse.

Exemple: Quel âge avez-vous?

La personne qui aurait répondu 3 à cette question voudrait dire qu'elle a entre 41 et 50 ans.

100. Quelle est votre fonction?

.	commissaire d'école	1
.	directeur général	2
.	directeur général adjoint	3
.	directeur d'école à l'élémentaire	4
.	directeur d'école au secondaire	5
.	directeur de service	6
.	directeur d'école adjoint à l'élémentaire	7
.	directeur d'école adjoint au secondaire	8

101. Quel est le niveau de votre commission scolaire?

.	élémentaire	1
.	secondaire	2
.	intégrée	3

Partie II: Les habiletés spécifiques

<u>Questionnaire concernant les habiletés</u>

. But de ces questions

Ces questions ont pour but de mieux connaître la perception que vous avez de la fonction de directeur d'une école.

A toutes fins utiles, nous avons pensé diviser le travail d'un directeur d'école en cinq grandes dimensions:

A) le programme éducatif,

B) le personnel,

C) les ressources matérielles et financières,

D) la vie étudiante,

E) les relations école-milieu.

Ainsi, le répondant sera amené à évaluer les habiletés se référant à chacune de ces dimensions.

A) Le programme éducatif

Question: 200

Pour réaliser les principales tâches de chacune de ces grandes dimensions, un certain nombre d'habiletés spécifiques semblent être nécessaires au directeur d'école.
Parmi les quatorze habiletés se référant à la gestion de programme éducatif, identifiez quelles devraient être, selon vous, les huit plus importantes pour un directeur d'école.

. Comment répondre à cette question?

Nous vous demandons d'abord, de lire la liste des habiletés et, d'inscrire sur la feuille-réponse les numéros d'habiletés correspondant à votre choix de réponses.

. Exemple

A titre d'exemple, si vous jugez que les habiletés no. 2 - 10 - 3 - 5 - 6 - 3 - 8 - 9 sont les plus importantes, vous inscrivez les nos de ces habiletés dans les cases de la partie II de la feuille-réponse.

200: 2 10 3 5 6 4 8 9

200. <u>Le programme éducatif</u>

Le directeur d'école doit être capable:

1. d'établir des relations entre les différents programmes d'étude de son école et la formation à recevoir par les étudiants.

2. d'établir des relations entre la formation acquise par les étudiants et les attentes des parents;

3. d'élaborer un plan d'action en vue d'implanter un programme d'étude;

4. d'expliquer des méthodes pour réaliser un programme d'étude centré sur les résultats des étudiants;

5. de faire l'évaluation des résultats d'un programme d'étude;

6. de coordonner les enseignants lors du développement du matériel didactique;

7. d'implanter pour l'école un horaire répondant aux besoins des étudiants;

8. de travailler avec différents comités pour améliorer les programmes;

9. de travailler comme membre d'un comité de programmes pour appliquer les politiques de la commission et du M.E.Q.;

10. de travailler avec les enseignants et les parents afin d'améliorer les résultats des programmes.

11. de communiquer de façon efficace les changements de programme, au personnel et aux comités;

12. de développer et d'implanter des programmes hors horaire;

13. d'élaborer un plan d'action en vue d'implanter un programme pour l'enfance exceptionnelle;

14. d'implanter et de maintenir des activités éducatives hors les murs de l'école (ex.: classes vertes).

B) <u>Le personnel</u>

Question: 201

Parmi les treize habiletés relatives au personnel, identifiez, selon vous, quelles devraient être les huit plus importantes pour un directeur d'école.

201. <u>Le personnel</u>

Le directeur d'école doit être capable:

1. d'établir des relations entre les pratiques du personnel de son école et les pratiques du personnel des autres écoles de la commission;

2. d'appliquer des procédures d'engagement comprenant des techniques d'entrevue;

3. d'évaluer la performance du personnel en vue de prendre des décisions;

4. de superviser le personnel afin d'améliorer les résultats des programmes;

5. d'appliquer les ententes de travail;

6. d'affecter le personnel selon les compétences respectives;

7. d'élaborer et d'implanter les liens appropriés entre le personnel et les parents;

8. d'élaborer et d'implanter des liens appropriés entre le personnel et les parents;

9. de développer avec le personnel des relations de support en regard des objectifs de l'école;

10. de déléguer des responsabilités aux subordonnés;

11. d'élaborer et d'implanter des mécanismes pour coordonner les différents professionnels non-enseignants;

12. de clarifier et de faire respecter les responsabilités de différents groupes dans le processus de prise de décision dans l'école;

13. de développer un système d'information approprié concernant le personnel.

C) <u>Les ressources matérielles et financières</u>

Question: 202

Parmi les dix habiletés relatives aux ressources matérielles et financières, identifiez quelles devraient être, selon vous, les six plus importantes.

202. <u>Les ressources financières et matérielles</u>

Etre capable de:

1. prévoir les besoins en bâtiments en terrains et en matériel didactique à l'intérieur des ressources disponibles;

2. élaborer et appliquer des procédures d'allocation du matériel;

3. développer et appliquer des procédures de réquisition de matériel;

4. élaborer et appliquer des procédures pour maintenir et évaluer les services de cafétéria pour l'école;

5. élaborer et appliquer des procédures pour maintenir les services de transport des étudiants;

6. élaborer et appliquer des procédures pour l'utilisation des bâtisses en dehors des heures régulières de classe (éducation des adultes);

7. prévoir les besoins financiers de l'école;

8. élaborer et appliquer des procédures pour rendre compte de l'état financier de son école;

9. élaborer et présenter des projets en vue d'obtenir des ressources additionnelles pour l'école;

10. élaborer et appliquer des procédures pour obtenir et gérer les fonds générés par l'école (vente de chocolat).

D) Les relations école-milieu

Question: 203

Parmi les dix habiletés relatives au milieu-école, identifiez, selon vous les six plus importantes.

203. Les relations école-milieu

Etre capable de:

1. élaborer et appliquer des procédures pour utiliser les ressources du milieu;

2. élaborer et appliquer des procédures pour identifier les besoins du milieu vis-à-vis l'école;

3. élaborer et appliquer des procédures pour implanter les politiques de la commission relatives à la participation des parents;

4. élaborer et utiliser des canaux de communication avec les parents et le milieu;

5. développer avec le comité d'école des relations favorisant le support des objectifs et des programmes de l'école;

6. élaborer et appliquer des procédures pour informer la commission de la situation de l'école;

7. élaborer et appliquer des mécanismes pour utiliser dans l'école les ressources de la commission;

8. travailler avec différents comités afin de faire des recommandations sur les politiques de la commission;

9. informer "le milieu" des politiques de sa commission scolaire et du ministère;

10. d'implanter le comité d'orientation.

E) La vie étudiante

Question: 204

Parmi les onze habiletés relatives à la vie étudiante, identifiez, selon vous, quelles devraient être les sept plus importantes pour un directeur d'école.

204. <u>La vie étudiante</u>

Etre capable de:

1. prévoir le nombre d'étudiants;

2. élaborer et implanter des procédures de présences des étudiants;

3. élaborer et appliquer des procédures pour informer les parents des progrès de leurs enfants;

4. élaborer et appliquer des procédures pour compléter les dossiers d'étudiants selon les politiques de la commission;

5. élaborer et appliquer des procédures relatives aux cas de discipline;

6. élaborer des procédures pour l'inscription des élèves;

7. élaborer et appliquer des procédures relatives au suivi des étudiants quand ils ont quitté leur école;

8. élaborer et appliquer des procédures pour constater les progrès des étudiants;

9. élaborer et appliquer des procédures pour assurer la santé et le bien-être des étudiants;

10. impliquer les étudiants aux décisions de l'école quand nécessaire;

11. développer des mécanismes facilitant l'accès aux services spécialisés destinés aux étudiants.

Partie III; Importance des dimensions

. <u>But de cette question</u>

Cette question vise à connaître votre perception face à l'importance que vous accordez à chacune des grandes dimensions du travail d'un directeur d'école.

Question: 300

Placer les cinq grandes dimensions selon <u>l'ordre d'importance</u> que devrait, selon vous, leur accorder un directeur d'école.

. <u>Échelle de mesure</u>

A B C D E

L'échelle de mesure utilisée va de A à E. "A" étant le choix le plus important et "E" le moins important.

. Exemple

Si une personne répond ainsi, A B C D E

elle voudrait dire que la vie étudiante est la dimension de travail qu'elle juge la plus importante et le programme éducatif la dimension la moins importante.

L'importance des dimensions de travail d'un directeur d'école:

1. Le programme éducatif,
2. Le personnel,
3. Les ressources financières et matérielles,
4. La vie étudiante,
5. Les relations école-milieu.

Partie IV: Les habiletés en management

Question: 400

Pour obtenir les résultats correspondant à ses fonctions, un certain nombre d'habiletés en management semblent être nécessaires au directeur d'école.

. Comment répondre à cette question?

Le répondant devra répondre de la même façon qu'aux questions portant sur les habiletés spécifiques.

400. Habiletés en management

Etre capable de:

1. présider des réunions;

2. parler en public;

3. écrire des rapports concis et clairs;

4. gérer des conflits;

5. écouter de façon active;

6. donner et recevoir de la rétroaction;

7. fixer des buts et des objectifs;

8. gérer son temps;

9. élaborer des plans d'action;

10. introduire des changements;

11 motiver et impliquer le personnel;

12. travailler en équipe;

13. prendre des décisions dans des situations ambigues;

14. travailler avec des gens de culture et de valeurs différentes;

15. utiliser le système pour obtenir des résultats;

16. utiliser des techniques de solution de problèmes;

17. exercer l'autorité;

18. identifier ses forces et ses faiblesses comme manager.

Partie V: Les attitudes ou dispositions

Les dispositions ou attitudes d'un directeur d'école

Afin de conduire l'école vers l'atteinte des résultats escomptés, certaines attitudes (dispositions) semblent être nécessaires au directeur d'école.

Question: 500

Placez par ordre d'importance les attitudes décrites dans la liste suivante.

L'échelle utilisée est la suivante:

A B C D E F G H I J

"A" étant l'attitude que vous jugez la plus importante et "J" la moins importante pour un directeur d'école.

500. Les attitudes nécessaires au directeur d'école

1. Etre disposé à favoriser la participation des parents dans le processus decisionnel de l'école;

2. Etre disposé à favoriser la participation des enseignants dans le processus décisionnel de l'école;

3. Etre disposé à utiliser de façon optimale les compétences de chacune des ressources humaines pour favoriser l'atteinte des objectifs de l'école;

4. Etre disposé à favoriser la collaboration entre les divers agents de l'éducation;

5. Etre disposé à accepter que tous les agents d'éducation n'aient pas les mêmes valeurs;

6. Etre disposé à accepter que l'école ait des responsabilités sociales dont elle doit rendre compte;

7. Etre disposé à expliquer les raisons de ses prises de positions importantes;

8. Etre disposé à voir chaque personne du système scolaire comme une ressource contributive;

9. Etre disposé à accepter que chaque personne veut en connaître davantage sur son environnement;

10. Etre disposé à utiliser les différentes ressources de l'école de façon rationnelle.

Partie VI: Les connaissances nécessaires

Les connaissances nécessaires à un directeur d'école

En plus des connaissances implicites aux habiletés générales et spécifiques décrites antérieurement, certaines connaissances générales semblent être nécessaires au directeur pour amener son école à atteindre les objectifs visés.

Questions: 600 à 612

A l'aide de l'échelle ci-dessous, identifiez, selon vous, dans quelle mesure ces connaissances générales sont nécessaires à un directeur d'école (adjoint ou directeur).

Échelle de mesure:

- nécessaire de connaître ce domaine dans ses détails;
- nécessaire de connaître les grandes lignes de ce domaine;
- nécessaire de savoir où l'on peut se renseigner sur ce domaine;
- pas nécessaire d'avoir des connaissances dans ce domaine pour être directeur d'école.

Domaines de connaissances

600. La culture, les valeurs et les attentes du milieu dans lequel se situe l'école et la commission.

601 Les lois et les règlements gouvernementaux qui ont un impact sur l'école.

602. Les ressources disponibles dans l'environnement de l'école;

603. Les programmes d'études disponibles au MEQ et à la Commission scolaire.

604. Les théories d'apprentissage.

605. Les théories du management.

606. L'enfance exceptionnelle.

607. Les modèles de participation.

608. Les stratégies de changement.

609. Les ententes de travail en vigueur dans l'école.

610. Les politiques de la commission scolaire.

611. Les démarches utilisées par les différents groupes de pressions externes et internes à la commission.

612. Les changements technologiques.

Question: 613

Parmi les domaines de connaissances listés plus bas, identifiez, selon vous, les sept plus importants.

1. La culture les valeurs et les attentes du milieu dans lequel se situe l'école et la commission;

2. Les lois et règlements gouvernementaux qui ont un impact sur l'école.

3. Les ressources disponibles dans l'environnement de l'école.

4. Les programmes d'études disponibles au MEQ et à la commission scolaire.

5. Les théories d'apprentissage.

6. Les théories du management.

7. L'enfance exceptionnelle.

8. Les modèles de participation.

9. Les stratégies de changement.

10. Les ententes de travail en vigueur dans l'école.

11. Les politiques de la commission scolaire.

12. Les démarches utilisées par les différents groupes de pressions externes et internes à la commission.

13. Les changements technologiques.

Ecole ______________________
C.S. ______________________
Fonction du répondant ______________________
ENS. ☐
P.N.E. ☐
Employé de soutien ☐
D.S.P. ☐
D.G. ☐
Date ______________________ ☐

ANNEXE VI

Questionnaire sur les résultats (modules 01 et 02)

Première version

____

Indiquer par un crochet ( ), s'il y a eu changement dans les gestes administratifs suivants, accomplis (par nom du directeur) ______________________ depuis, la session de perfectionnement du ______________________ et touchant les points suivants:

	CHANGEMENTS POSITIFS	AUCUN CHANGEMENT	CHANGEMENTS NEGATIFS
1. Application des ententes de travail			
2. Résolution des conflits			
3. Implantation de changements			
4. Consultation - participation			
5. Délégation			
6. Prise de décision			
7. Système d'information			
8. Evaluation du personnel			
9. Utilisation des ressources du milieu			
10. Responsabilité civile			
11. Application des lois et règlements			
12. Mesures de santé et sécurité au travail			
13. Fixer des buts et des objectifs			
14. Etablir un plan d'action			
15. Motivation du personnel			
16. Donner et recevoir de la rétroaction (feedback)			

Quel fait ou quel document appuie votre réponse? Exemple: Une lettre aux parents, un seul grief depuis 6 mois.

Questions

1. Application des ententes de travail
2. Résolution de conflits
3. Implantation de changements
4. Consultation - participation
5. Délégation
6. Prise de décision
7. Système d'information
8. Evaluation du personnel
9. Utilisation des ressources du milieu
10. Responsabilité civile
11. Application des lois et règlements
12. Mesures de santé et sécurité au travail
13. Fixer des buts et des objectifs
14. Etablir un plan d'action
15. Motivation du personnel
16. Donner et recevoir de la rétroaction (feedback)

ANNEXE VII
Évaluation des apprentissages

GRILLE DE LECTURE

OBJETS	ELEMENTS	NUMERO DE LA QUESTION	REPONSES
Système	notion	7	Vrai
Sous-système	notion	2.1	2
		2.2	3
		2.3	4
		2.4	1
		2.5	5
Gestion	Efficacité	37	Faux
Gestion	Efficience	8	Faux
Système	notion	4	4.2
Gestion	notion	3.1	1
	notion	3.2	2
	notion	3.3	3
	notion	3.4	1
Responsabilité civile	dommage et int.	6	Faux
	dommage et int.	12	Faux
	irresponsabilité	10	Faux
	irresponsabilité	5	Vrai
	faute	9	Vrai
	poursuite	14	Faux
	dommage	11	Vrai
	poursuite	16	Faux
	voies de faits	18	Faux
	dommage et int.	20	Faux
	poursuite	22	Faux
	responsabilité	13	Vrai

GRILLE DE LECTURE

OBJETS	ELEMENTS	NUMERO DE LA QUESTION	REPONSES
	notion	1.5	1
	notion	1.6	1
	notion	1.7	2
	notion	1.8	2
	notion	1.9	1
	notion	1.10	1
Loi 77	notion	35	Vrai
Loi 17	notion	36	Faux
Loi 31	notion	34	Faux

GRILLE DE LECTURE

OBJETS	ELEMENTS	NUMERO DE LA QUESTION	REPONSES
	poursuite au civil	41	Faux
	responsabilité	15	Vrai
	responsabilité hors commissions	19	Faux
	assurances	17	Faux
Loi 30	comité d'école	38	Faux
	comité de parents	24	Faux
Loi 24	notion	21	Faux
	tribunal de la jeunesse	39	Vrai
	D.P.J.	23	Vrai
	D.P.J.	28	Faux
Loi 17	comité	25	Vrai
	C.S.S.T.	40	Faux
	notion	27	Vrai
	notion	42	Vrai
	droit du travailleur	26	Faux
Loi 77	notion	32	Faux
Loi 101	notion	29	Vrai
Loi 31	notion	30	Faux
	notion	33	Vrai
Loi 71	notion	31	Vrai
Environnement micro et macro	notion	1.1	1
	notion	1.2	2
	notion	1.3	2
	notion	1.4	1

BILIOGRAPHIE

ANGERS, Claude et GINGRAS, André, Les sondages: Des critères d'appréciation, Commerce/octobre 1982, p.40.

BASS, Bernard M. and VAUGHAN, James A., Training in Industry: The management of Learning, Behavioral Science in Industry Series, Victor H. Vroom ed. 1966.

BECKER, J., Public Management, 1978.

BÉLANGER, Relations industrielles, vol. 27, no.4

BLOCKER, C.E., Evaluation of a Human Relations Training Course, American Society for Training and Development Journal, May - June 1955.

BLUMENFELD, Warren S. & HOLLAND, May G., A model for the Emperical Evaluation of Training Effectiveness, Personnal Journal, vol. 50, no. 8.

BUCHANAN, P.C., BRUNSTETTER, P.J., A Research Approach to Management Improvement, American Society for Training and Development Journal, Jan. and Feb., 1959.

BURNS, Robert, The Questioning Techniques, University of Chicago.

EMOND, Paul, LUSTHAUS, Charles, Principales connaissances, habiletés et attitudes utiles aux gestionnaires scolaires, ENAP, Québec,. 1981.

FAST, Dorothy, A new Approach to Quantitatifying Training Program Effectiveness, Training and Development Journal, septembre 1974.

FERGUSON, W.C., Quantitative Evaluation of Training Using Student Reaction, Trainins and Development Journal, vol. 22, no. 11.

FOUCHER, Roland, La satisfaction des étudiants, une composante importante de l'apprentissage, Prospective, vol. 8, no.2, mars 1972.

GIRARD et MORISETTE, Mesure fondée sur les objectifs, deuxième partie, Les presses de l'Université Laval, 1978.

GOLSTEIN, S., GORMAN, J., SMITH, B.B.. A partnership in Evaluation, Training and Development Journal, Avril 1973.

GOLSTEIN, I., Training: Program Development and Evaluation, Books/Cale Publishing Co., California, 1974, 228 p.

GUEGEN, Pierre-Gilles, Les sources d'erreurs dans les enquêtes par questionnaires, Direction et gestion no. 6/1975, p.36.

HAMBLIN, A.C., Evaluation for Training, Industrial TRaining International, novembre 1970, pp. 33-36.

HENCRSON, M.E., MORRIS, L.L., FAYLOR FITZ-GILBON, C., How to Measure Attitudes, Sage Publications, Beverly Hills/London.

HOULE, Cyril O., Continuing Learning in the Professions, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Washington, London, 1980.

HUNERYAGER, S.G. Training Directors, March, 1960.

KIRKPATRICK, Donald L., Evaluation of Training Activities, A.S.T.D., 1975.

KIRKPATRICK, Donald L., Evaluation of Training Program, A.S.T.D., 1975.

KIRKPATRICK, Donald L., Evaluoting Training Programs, Training and Development Journal, November 1977 vol. 31, no. 11

KIRKPATRICK, Donald L., Supervisory Inventory on Human Relations, A.S.T.D., 1975.

LEVASSEUR, Roger, Mesure en éducation et méthode de tests, Centre de psychologie et de pédagogie, Montréal, 1956, 159 p.

MODULE 01 et 04, DIGO, cahier 01

MOON, C.G., HARITON' Théodore, Evaluating an Appraisal and Feedback Training Program, Personnel, nov. - déc., 1958.

MORANO, Richard, Measuring and Evaluation of Training, extrait de Training and Development Journal, July 1975, vol. 29, no. 7, pp.42-46.

MORRIS, L.L., TAYLOR FITZ-GILBON, C., How to Measure Program Implementation, Sage Publications, Beverly Hills/London.

MORRIS, L.L., TAYLOR, FITZ-GILBON, C., How to Measure Achievement, Sage Publications, Beverly Hills/London.

NIAZ, Mohammed Aslam, Training Programs for Various Categories of Civil Servants, International Institute of Administrative Sciences, Brussels, 1969.

ROSE, H.C., A plan for Training Evaluation, Training and Development Journal, vol. 22, no. 5, mai 1968.

ROY and DOLKE, Evaluating of a Supervisory Training Program, Evaluating Training Programs, A.S.T.D., 1975, p. 104-109.

SANOURY Gilbert Le perfectionnement du personnel dans les entreprises en France, Bibliothèque d'économie politique, Paris, Tome VI, 1965.

SCHEIN, E.V., An Evoluation of a Long Term Management Program, Evaluating Training programs, A.S.T.D., 1975.

SHADER, Robert J, An Evaluation of Discussion Leading Training, Evaluating Training Programs, A.S.T.D., 1975, p. 24-25.

STROUD, P.V., Evaluating a Humain Relations Training Program, Personnel, nov. - déc. 1959.

TESSIER, Robert, et TELLIER, Yvon Changement planifié et développement des organisations, théorie et pratique, Edition EPI/IFC, Montréal, 1973, 824 p.

TRACEY, William R., Evaluating Training and Development Systems, American Management Association inc, 1968

X0025444 7

DATE DE RETOUR

SEP 11 199[illegible]

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION